

MASTEROPPGAVE

En kvalitativ studie av elever og deres oppfatning av vurdering i kroppsøvingsfaget i den videregående skole, ved yrkesfaglig utdanningsprogram

Utarbeidet av:

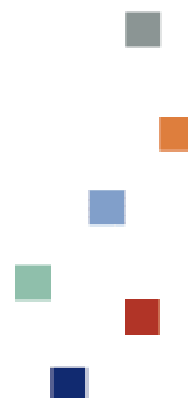
Jan Petter Eggesvik
Anita Johansen

Fag:

Spesialpedagogikk

Avdeling:

Avdeling for lærerutdanning, 2012



Sammendrag

Tittel. En kvalitativ studie av elever og deres oppfattelse av vurderingen i kroppsøvfingsfaget i den videregående skole ved yrkesfaglig utdanningsprogram

Teoretisk bakgrunn. Ved innføring av Kunnskapsløftet i 2006, ble det fokusert på hvordan elevene skulle få økt kompetanse i fagene og her er vurdering sentralt for å styrke dette. Ny vurderingsforskrift kom i 2009 hvor fokuset er på elevers rettigheter til underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering som virkemidler, for at eleven skal kunne øke kompetansen i det enkelte faget. I 2010 kom Rundskriv udir-1, hvor utdanningsdirektoratet presenterer tolkninger i kapittel 3 til forskrift til opplæringsloven. Dette rundskrivet er ment som et oppslagsverk i forskrift til Opplæringsloven kapittel 3. Grunnlaget for vurderingen er de samlede kompetansemålene i det enkelte fag. Her er elevers kjennskap til vurderingskriterier sentralt, da dette er sentralt for elevene når de skal jobbe målrettet for å øke kompetansen i faget. Dette stiller krav til lærerens kunnskap om vurdering, og hvilke metoder som kan brukes for å gjennomføre god vurderingsskikk. Gjennom god informasjonsflyt, kompetanseheving hos pedagogisk personal, og økt fokus på vurdering, vil dette kunne bidra til gode rutiner ved vurdering av elevene. Læreplanene i kroppsøving slik den fremstår i dag tar lite hensyn til mangfold av elever, og det er kunnskap og ferdighet som teller. For skoleåret 2012/2013 skal det komme ny læreplan i faget som har med innsats som et av vurderingskriteriene.

Oppgavens problemstilling og formål. Oppgavens problemstilling er som følger:

Hvordan oppfatter elever å bli vurdert etter kompetansemåla i læreplanene i kroppsøvfingsfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram i den videregående skole?

Vi ønsket i dette prosjektet å finne ut hvordan elevene oppfatter å bli vurdert etter kompetansemålene i læreplanen i faget kroppsøving. Å sette fokus på vurdering og vurderingens betydning for økt kompetanse hos den enkelte elev, har drevet oss frem til våre funn og resultater vi presenterer i denne masteroppgaven.

Metode. Vi har i dette forskningsprosjektet valgt kvalitativ tilnærming for å belyse vår problemstilling. Vi har vært opptatt av å sette eleven i fokus, og høre om deres oppfattelse av vurdering når læreren gir tilbakemeldinger og karakter settes. Ved bruk av semistrukturert intervju som metode, utarbeidet vi en intervjuguide, som bestod av fem forskningsspørsmål med underspørsmål for å belyse problemstillingen.

Utvalgskriteriene på våre informanter var at de skulle være elever på vg2 elever på yrkesfaglig programområde, med middels måloppnåelse i faget kroppsøving, og komme fra to ulike skoler med tilnærmet likt elevtall og utdanningsprogram.

Resultater. I vår studie kan det se ut til at elevene i liten grad kjenner til kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving. Elevene som ble intervjuet i dette prosjektet, gav uttrykk for at de skulle ønske at faglærer var tydelig når de skulle bli vurdert, og de ønsket å få mer undervisvurdering og egenvurdering. Lærerne bør helt klart bruke mer tid på vurderingsarbeid som involverer elevene mer aktivt, slik at de kan øke kompetansen i faget. Det kan se ut til at særlig undervisvurdering er mangelfull da alle fire informantene etterlyser undervisvurdring som en del av vurderingen.

Avslutning. Det er med stor interesse vi venter på den nye læreplanen i kroppsøving, som kommer august 2012. Vi håper at de signaler som fremkommer av høringsutgaven kommer, ved at innsats kommer inn som et av kriteriene ved vurdering i faget. Dette mener vi vil være både motiverende og kompetansehevende for faget kroppsøving. Vi håper at vårt forskningsprosjekt setter fokus på vurdering også hos den enkelte lærer. Slik at intensjonen med vurdering også skal omsettes i praksis, og ikke bare på papiret.

Forord

Vårt mastergradsprosjekt har vært lærerikt, spennende og ikke minst utfordrende. Vi skal jobbe sammen og sy sammen et forskningsprosjekt til en felles forståelse av elevens oppfattelse av vurdering i kroppsøvfingsfaget. Gjennom dette forskningsprosjektet har vi fått et innblikk i hvordan et forskningsprosjekt kan gjennomføres. Vurdering er et emne vi begge brenner for. Temaet ble satt i fokus når den nye vurderingsforskriften kom, hvor fokuset er stort på elevers delaktighet i egen utvikling og vurdering. Det var derfor viktig for oss at vi skulle få et innblikk i hvordan eleven selv oppfatter å bli vurdert i et fag som skal vurderes etter ferdighet, gjennomføring og kunnskap. Av erfaring vet vi at dette kan være utfordrende med 30 elever i gymsalen. Vi har begge lang erfaring med undervisning i videregående skole og vi har begge erfaring ved å jobbe med et mangfold av elever. Fra de faglig og praktisk sterke elever, til de elevene som har store utfordringer, og som til tider kan oppfatte at kravene kan være tøffe i videregående skole.

Da vi startet på dette mastergradsstudiet sammen, begynte vi tidlig å tenke på hva er vi opptatt av, og vi vurderte om hvor vidt vi skulle skrive sammen eller alene. Vi kom fort til at å skrive sammen, med våre ulike erfaringer, ville være et pluss for oppgaven, og vi har det felles ståstedet at eleven til enhver tid er i sentrum. Det at vi søkte samme studie uten å vite om hverandre og samtidig har jobbet sammen i mange år, var jo litt vittig. Og det er vel muligens derfor dette forskningsprosjektet har gått bra i alle de prosesser vi har vært igjennom.

Når vi nå etter 3 år leverer vår mastergradsoppgave vil vi rette en stor takk til vår veileder som til enhver tid har vært positiv, og har gjennom arbeidet kommet med konstruktive tilbakemeldinger som har drevet oss fremover i prosessen. Vi vil også rette en stor takk til våre informanter som ville bidra med elevens stemme som vi videre kan få presentert i vårt prosjekt. Deres refleksjon og ærlighet har gjort sitt til at vi i dette forskningsprosjektet kan presentere deres stemme som kan gi en forståelse av elevens oppfattelse av vurdering.

Tusen takk alle sammen

Moss, mai 2012

Jan Petter Eggesvik og Anita Johansen

Innhold

Sammendrag	s.2
-------------------	------------

Forord	s.4
---------------	------------

Innhold	s.5
----------------	------------

1. INNLEDNING	s.7
----------------------	------------

1.1	Bakgrunn for valg av tema	s.7
-----	---------------------------	-----

1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	s.8
-----	---------------------------------------	-----

1.3	Oppgavestruktur	s.9
-----	-----------------	-----

2. TEORETISK FORANKRING	s.11
--------------------------------	-------------

2.1	Hva skjer akkurat nå med vurdering i faget kroppsøving?	s.11
-----	---	------

2.2	Relevant forskning	s.15
-----	--------------------	------

2.3	Vurdering	s.17
-----	-----------	------

2.4	Hensikten med å vurdere	s.19
-----	-------------------------	------

2.5	Vurderingsmetoder	s.20
-----	-------------------	------

2.6	Hvilken form skal vurderingsresultatet ha?	s.21
-----	--	------

2.7	Individuell vurdering i videregående opplæring	s.22
-----	--	------

2.8	Vurdering for læring	s.25
-----	----------------------	------

2.9	Læreplan i kroppsøving i Kunnskapsløftet-06	s.28
-----	---	------

2.10	Elevvurdering i Kunnskapsløftet -06	s.29
------	-------------------------------------	------

3. METODISK DEL	s.33
------------------------	-------------

3.1	Valg av metode	s.33
-----	----------------	------

3.2	Det kvalitative forskningsintervjuet	s.34
-----	--------------------------------------	------

3.3	Fordeler og ulemper ved bruk av kvalitativt intervju	s.37
-----	--	------

3.4	Intervjuguide	s.38
-----	---------------	------

3.5	Utvalg av informanter og gjennomføring av intervju	s.39
-----	--	------

3.6	Intervjuanalyse	s.40
-----	-----------------	------

3.7	Validitet ved bruk av intervju som forskningsmetode	s.41
-----	---	------

3.8	Forskningsetiske overveielser	s.43
-----	-------------------------------	------

4. PRESENTASJON AV INFORMANTER OG RESULTATER	s.45
4.1. Informant A	s.45
4.1.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget?	s.45
4.1.2 Kjenner elevene til uttrykkene; undervisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?	s.46
4.1.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier(vurderingsveiledning)i kroppsøvfingsfaget?	s.47
4.1.4 Hvordan opplever elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?	s.48
4.1.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?	s.49
4.2. Informant B	s.49
4.2.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget?	s.49
4.2.2 Kjenner elevene til uttrykkene; undervisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?	s.50
4.2.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier(vurderingsveiledning)i kroppsøvfingsfaget?	s.50
4.2.4 Hvordan opplever elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?	s.51
4.2.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?	s.52
4.3. Informant C	s.53
4.3.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget?	s.53
4.3.2 Kjenner elevene til uttrykkene; undervisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?	s.54
4.3.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier(vurderingsveiledning)i kroppsøvfingsfaget?	s.55
4.3.4 Hvordan opplever elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?	s.56
4.3.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?	s.56
4.4. Informant D	s.57
4.4.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget?	s.57
4.4.2 Kjenner elevene til uttrykkene; undervisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?	s.58
4.4.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier(vurderingsveiledning)i kroppsøvfingsfaget?	s.59
4.4.4 Hvordan opplever elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?	s.60
4.4.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?	s.61
5. DRØFTING AV RESULTATER	S.62
5.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget?	s.62
5.2 Kjenner elevene til uttrykkene; undervisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering	s.66
5.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier(vurderingsveiledning) i kroppsøvfingsfaget?	s.72
5.4 Hvordan opplever elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?	s.75
5.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?	s.79
6. AVSLUTNING	S.82
LITTERATURLISTE	S.86
Vedlegg	

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Vårt formål med denne oppgaven var å studere hvordan elevene oppfatter å bli vurdert etter kompetansemåla i læreplanen i kroppsøvingsfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram. Når kunnskapsløftet ble innført i 2006 som både vg1, vg2 og vg3 var en del av i 2008, endret læreplanen seg i kroppsøvingsfaget. Ny vurderingsforskrift kom derimot ikke før i 2009, og i 2010 kom det rundskriv fra utdanningsdirektoratet, hvor hensikten med rundskrivet var å være et oppslagsverk for tolkningene i forskrift til Opplæringslovens kapittel 3 (Rundskriv, udir-1-2010). Elevene har rett til underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering i den nye vurderingsforskriften til kroppsøvingsfaget (Stette, Ø, red, Opplæringslova og forskrifter, 2011). Det er derfor interessant å se på hvordan elevene oppfatter å bli vurdert etter den nye læreplanen for faget. I reform 94 vurderte man elevene etter vurderingskriteriene ferdighet, innsats og kunnskap, mens nåværende vurderingsforskrift vurderer elevene kun etter kjennetegnene ferdigheter og kunnskaper (KUF, 1994). Det vil si at grunnlaget for vurdering er de samla kompetansemåla i læreplanen og dette styres gjennom lovverket. Vi ønsket å forske på om den nye vurderingsforskriften har blitt implementert i kroppsøvingsfaget i den videregående skole sett ut i fra et elevperspektiv.

Det er mye oppmerksomhet rundt begrepet vurdering i skolen, og vi har hatt utallige diskusjoner med kollegaer om hvordan vi skal sette en karakter og få tid til å følge forskriften. Mange har meninger om temaet, men har for det meste liten kunnskap om den nye vurderingsforskriften (Jonskås, K, 2009). Jonskås (2009) hevder i sin masteroppgave at lærere som kommer fra de største skolene og skoler med idrettsfag, har jobbet mest med vurderingskriterier. Hun sier at det kan tyde på en tradisjon når det gjelder vurdering og at den står sterkt ved skolene, deriblant hvordan de skaffer seg vurderingsgrunnlag til hver enkelt elev. Videre står det at vurderingsmetoder som fysiske tester og observasjon fortsatt er tradisjonelle vurderingsmetoder i kroppsøving (Jonskås, 2009). Dette synet støtter også Græsholt, S.A. (2011) seg til i sin masteroppgave.

Dette gjorde oss helt klart nysgjerrige nok til å forske på området. Våre erfaringer er at den enkelte faglærers oppfatning og tolkning av vurderingsforskriften kan påvirke resultatet til

elevene i faget kroppsøving. Vi har gjennom mange års praksis sett at vurdering kan være problematisk i kroppsøving. Lærere har ofte mange elever og kommer til stadighet i tidsklemma når det gjelder å følge opp vurderingsforskriften. Vi hører til stadighet ” hvordan skal vi rekke alt?”.

Vi ønsket derfor å fordype oss i hvordan elevene oppfatter å bli vurdert etter kompetansemåla i kroppsøving. Det vi først og fremst ønsket å få svar på, var om elevene får underveis-, egen- og sluttvurdering i faget. Kjenner elevene til kompetansemåla i kroppsøving og informerer faglærer om vurderingskriterier? Hvilke metoder brukes når læreren skal innhente kunnskap om eleven? Dette er viktig for at eleven skal kunne vite hva de skal jobbe med for å øke kompetansen sin i faget.

Vi håper gjennom denne oppgaven å tilføre viktig viten til alle som jobber med vurdering i kroppsøvingsfaget. Dette for å sette vurderingsprosessen på dagsorden som kan bedre vår vurderingspraksis og lette vår hverdag. Vi ønsker at oppgaven kan være et bidrag til at lærerne blir mer bevisste på hvordan elevene blir informert i forhold til vurdering. Vi tenker da først og fremst på at elevene skal kjenne til begrepene og få den vurdering de har krav på i henhold til lovverket. Dette kan medvirke til at elevene kan bli mer motiverte i faget, og bidra til økt kompetanse og mestring.

1.2 Problemstilling

Hvordan oppfatter elever å bli vurdert etter kompetansemåla i læreplanen i kroppsøvingsfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram i den videregående skolen?

Ut fra denne problemstillingen har vi utviklet følgende forskningsspørsmål som både avgrenser og styrer oppgaven:

- Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvingsfaget?
- Kjenner elevene til uttrykkene; underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?
- Blir elevene informert om vurderingskriterier i kroppsøvingsfaget?
- Hvordan oppfatter elevene vurderingsformene i kroppsøvingsfaget?
- Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?

1.3 Oppgavestruktur

Først i oppgaven vil vi gjøre rede for vår problemstilling og forskerspørsmål. Deretter vil vi redegjøre for den teoretiske forankringen, og fortelle litt om den nye lærerplanen i kroppsøving som er ute på høring og vil tre i kraft høsten 2012. Dette gjør vi for å vise at det blir endringer i dagens vurderingspraksis når kompetansemåla endres. Et annet sentralt begrep, er vurdering for læring, som har kommet for fullt inn i skolen og er et satsningsområde fra Utdanningsdirektoratet på alle alderstrinn. Dette føler vi er viktig å si noe om da dette er relevant i forhold til undervisvurdering (Utdanningsdirektoratet: *Vurdering for læring*, 2010-2014).

Videre vil vi ta for oss relevant forskning på området. Siden vi har funnet lite relevant forskning på elevenes oppfatning av vurdering, velger vi likevel å si noe om hva forskningen forteller om hvordan lærere tolker og praktiserer elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet. Dette mener vi også er viktig for å forstå hvordan elevene oppfatter lærerens vurderingspraksis. Videre vil vi ta for oss begrepet vurdering, for deretter å rette fokuset mot hensikten med vurdering, vurderingsmetoder og hvilken form vurderingsresultatet skal ha. Tilslutt i kapittelet skal vi ta for oss lovverket og læreplanen i kroppsøving i Kunnskapsløftet-06 (vedlegg 5). Dette er viktig for å kunne se helheten ved gjennomføring av en god vurderingspraksis.

I metodedelen vil vi begrunne vårt metodiske valg og våre metodiske overveielser. Denne delen vil bestå av teori som beskriver de ulike overveielsene vi må gjøre når vi skal gjennomføre et semistrukturert dybdeintervju, og de etiske overveielsene vi må tenke gjennom når vi jobber som forskere.

I presentasjonen av informantene og resultatene vil vi presentere våre resultater fra våre informanter ut fra våre fem forskerspørsmål. Alle fire intervjuene blir presentert med hovedfunn av det som har kommet frem under intervjuene. Vi har valgt dette for at leseren skal kunne få en oversikt over det den enkelte av informantene har formidlet under intervjuet.

For å få det oversiktlig for leseren har vi valgt å følge disse fem kategoriene i hele oppgaven. Under vår tolkning av resultatene vil vi presentere ulike utsagn fra informantene som vi synes er viktige for å svare på vår problemstilling.

Vi vil deretter drøfte hver enkelt i forhold til forskningsspørsmålene, for deretter å se på fellestrekk og ulikheter til hver enkelt informant. Funnene fra resultatene, teoretisk forankring, lovverk, tidligere forskning og egne vurderinger, vil ligge til grunn for drøftingen. Drøftingen vil følge hvert forskerspørsmål.

Tilslutt vil vi oppsummere oppgaven med en konklusjon og avsluttende bemerkninger. Vi vil også komme med forslag på hvordan man kan gjennomføre vurdering uten å måtte ta for mye tid fra undervisningen og føle seg maktesløs når god vurderingspraksis skal utøves.

2. Teoretisk forankring

2.1 Hva skjer akkurat nå med vurdering i faget kroppsøving.

Høsten 2012 kommer det ny læreplan i faget kroppsøving. Utdanningsdirektoratet har nå sendt ut et høringsbrev om forslag til endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående skole. Direktoratets vurderingsgrunnlag for å endre kroppsøvingfaget har de skaffet seg gjennom en rapport fra en ekstern arbeidsgruppe, og annen kunnskap om god opplærings- og vurderingspraksis i faget. Arbeidsgruppen med representanter fra ungdomstrinnet, videregående opplæring og høgskoler har gitt Utdanningsdirektoratet råd om hvilke endringer som det er behov for i faget, knyttet til Læreplanen og forskrift til Opplæringslova (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Arbeidsgruppa foreslår at Utdanningsdirektoratet bør initiere forsøksvirksomhet i faget hvor utprøving av andre organiseringsmodeller og vurderingsordninger vektlegges. Noe som i dag er mangelvare. De mener at det bør legges til rette for etterutdanning og kompetanseutvikling i tilknytning til eventuelle endringer i Læreplanen 2012 ((Lynstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E., & Nelvik, I., 2011). Videre ønsker arbeidsgruppen å fremheve at sentrale myndigheter spesielt bør vurdere å redusere størrelsen på elevtallet og leseplikten i faget. Lærerens muligheter til individuell kontakt og elevvurdering vil da bli mindre tidkrevende i forhold til dagens situasjon (Lynstad et al., 2011).

Følgende endringer som er relevant i vår oppgave er lagt ut for høring hvor fristen er 8. mars 2012.

- *Revidert formål for faget kroppsøving*
 - *Endring i kompetansemålene*
 - *Elevenes innsats forskriftsfestes som en del av grunnlaget for vurdering*
 - *Underveisvurdering og sluttvurdering skal fortsatt være med tallkarakter*
- (Lynstad et al., 2011).

Det vil bli interessant å se om formålet med faget og kompetansemålene tydeliggjøres, slik at elementene i formålet sees i kompetansemålene, og er i samsvar med hverandre. Vil formålet med faget være formulert slik at hensikten med faget kommer tydeligere fram, slik at

opplæringen gis en tydelig retning? Nåværende vurderingspraksis har vært sprikende blant kroppsøvingslærere og vært i strid med fagets formål. Dette har vært et problem i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Det blir også interessant å se hvilke endringer som kommer i kompetansemålene, for det er jo elevens kompetanse etter kompetansemålene en skal vurdere etter. Videre er det fremmet forslag om at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Dette vil stille krav om felles forståelse av begrepet blant faglærere og vil bli en stor utfordring da nåværende vurderingspraksis fortsatt er ulik i dagens skole. Det vil også bli interessant hvordan Utdanningsdirektoratet vil håndtere den utstrakte bruken av testing for å skaffe seg grunnlag for standpunktkarakter. Nåværende Læreplan i kroppsøving og forskrift til Opplæringslova gir ikke metodiske anbefalinger for bruk av tester og testing. Man kan stille seg spørsmål om tester er en egnet metode for å vurdere elevens kompetanse fordi det strider mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til Opplæringslova § 3-3 (Opplæringslova, 2011).

Utdanningsdirektoratet har bedt høringsinstansene presisere om deres uttalelser gjelder endringene i Læreplanen for faget, bestemmelsene i forskriftene eller begge deler. Fra 1.8.12 er det tenkt at endringene skal tre i kraft og gjelde for skoleåret 2012-2013. I forbindelse med endringen av bestemmelsen om individuell vurdering i forskrift til opplæring og forskrift til privatskolen av 2009, pekte Utdanningsdirektoratet på at det var behov for en gjennomgang av kroppsøvingsfaget. Spørsmålet om elevens forutsetninger skulle være en del av grunnlaget for vurdering i faget, var og sentralt spørsmål i høringen. Utdanningsdirektoratet hadde flere henvendelser som refererte til ulik opplæring og vurderingspraksis i skolen. Tilbakevendende tema var bruk av prestasjonstester, privatistordningen og ulike måter å vurdere elevens sluttkompetanse på. Det var ulike oppfatninger rundt begrepet kompetanse og hva som skulle gi det rette grunnlaget for vurdering i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Det viste seg at mange lærere setter standpunktkarakterer etter målbare standarder for hva en god prestasjon er ved å ferdighetsteste elevene. Eksempelvis ved å lage karakterskalaer etter hvor fort de løper (Prøitz, T.S & Borgen, J.S. 2010). Videre hevder Prøitz og Borgen (2010) at elever i hovedsak blir vurdert etter prestasjoner når standpunktkarakteren blir satt, og at elever med svakere prestasjoner også blir vurdert etter deltakelse, innsats og holdninger (Prøitz & Borgen, 2010). Dette er noe av bakgrunnen for en helhetlig gjennomgang av faget, hvor Kunnskapsdepartementet ba Utdanningsdirektoratet i oppdragsbrev nr. 4-2011 å gjennomgå kroppsøvingsfaget på nytt (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Utdanningsdirektoratet begrunner endringene som foreslås med at det er utfordringer i forhold til forståelsen av begrepet kompetanse blant lærere. De er heller ikke sikre på om sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanen er tydelig nok. Man må tydeliggjøre sammenhengen mellom formål og kompetansemål slik at elementene i formålet sees i kompetansemålene. Videre ønsker Utdanningsdirektoratet en gjennomgående læreplan ved å ha de samme hovedområdene i faget. Dette sikrer videreføring av faglige emner og progresjon i elevenes kompetanse som er viktig (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

I den videregående skole er ikke elevens forutsetninger en del av vurderingsgrunnlaget. Dette kan ha skapt negative bieffekter når det skal vurderes etter kompetansemålene i videregående opplæring. Dette til tross for at det er mulig å vurdere kompetansemålene etter elevens forutsetninger. Direktoratet vil derfor i større grad individrette og se elevens relative forbedring stå sentralt i kompetansemåla i den nye læreplanen. Dette gjøres også ved å tydeliggjøre formålet med faget og knytte kompetansemålene til elevens forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Dette er årsaken til at kompetansemålene må vurderes opp mot formålet med faget og betydningen av elevens forutsetninger og innsats. Eksempelvis kan noen av kompetansemålene i Læreplanen oppfattes slik at det er elevens ferdigheter som skal vurderes og ikke den helhetlige kompetansen til eleven. Dette ønsker Utdanningsdirektoratet å gjøre noe med for at eleven skal vurderes etter den samlede kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011a). Videre ønsker Utdanningsdirektoratet å endre på bestemmelsen om fritak fra opplæring i kroppsøving og fritak fra vurdering med karakter i forskrift til Opplæringslova. Utdanningsdirektoratet ønsker denne endringen for ikke å skape et skille mellom teori og praksis. Fagets egenart hvor kunnskap og ferdigheter integreres, samsvarer ikke med kompetansemålene i faget. Utdanningsdirektoratet ønsker da en lokal gitt praktisk/muntlig eksamen (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Utdanningsdirektoratet foreslår at innsats forskriftsfestes jf. forskrift til Opplæringslova § 3-3 andre ledd, som en del av grunnlaget for vurdering i faget. De argumenterer for at innsats i kroppsøving er å prøve og løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp. Dette betyr at vektlegging av innsats er viktig for å fortsette å øve, selv om det ikke alltid belønnes i form av bedret resultater og økt ferdighet. Formålet i faget er som kjent å være i bevegelse og bli kjent med sin egen kropp. Bedre innsats i faget vil få betydning for vurderingen. Eleven vil nå

få vurdering på oppnådd kompetanse i faget samt en vurdering for innsats. Dette vil medføre at elever med lav kompetanse og dårlige fysiske forutsetninger kan oppnå en god karakter i faget. I den videregående skole vil elever få vurdering i begge deler, både til halvårs og sluttvurdering.

Når det gjelder sluttvurdering i faget mener Utdanningsdirektoratet det er problematisk med ulik vurderingspraksis når en setter standpunktkarakterer i kroppsøving. Det er ikke bestemmelser i forskrift til Opplæringslova eller Læreplanen som er problemet, men bruk av resultater på fysiske tester som grunnlag for vurderingen. De mener at ustrakt testing kan stride mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til Opplæringslova F§ 3-3 (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Utdanningsdirektoratet hevder at testing kan være problematisk i forhold til kompetansemålene og stille spørsmål om det er en egnet metode for å vurdere elevens kompetanse. De refererer også til at gjeldende Læreplan eller forskrift til Opplæringslova gir metodiske anbefalinger om bruk av ulike former for testing. Som kjent skal elevene vurderes etter kompetansemålene i Læreplanen, og ikke bli utsatt for et normrelatert vurderingsprinsipp som sammenligner elevers resultater på tester opp mot hverandre. Målene i Læreplanen er ikke formulert slik at eleven skal vurderes etter hvor fort eller høyt han hopper (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

2.2 Relevant forskning

Jonskås (2010) påpeker at det er lite forskning på høyere nivå innen feltet elevvurdering i kroppsøving, særlig innenfor de krav som stilles til Universitets- og høyskolesektoren ved vitenskapelig publisering. Dette har hun grunnlag for å hevde gjennom sin oversikt over forskning og utviklingsarbeid i landet vårt i perioden 1978-2010 (Jonskås, 2010). Videre hevder Jonskås (2010) at det er svært mangelfull kunnskap om hvordan undervisningen foregår og om hva elever faktisk sitter igjen med av læringsutbytte. I rapporten som omhandler kroppsøving i skolen (Lynstad et al., 2011) påpekes det spesielt at kunnskapsmangelen rundt begrepet vurdering er spesielt mangelfullt blant lærere. Videre fremheves det i rapporten at forskning på vurdering i Norge har først og fremst sett på karaktersetting før Kunnskapsløftet ble iverksatt (Brattenborg, S, 1995; Hofsnes, R. 1993). Forskningen antyder at ulike praksis for karaktersetting i faget var den største utfordring blant lærerne i skolen. I andre land har man funnet tilsvarende problem ved karaktersetting (Annerstedt, C. & Larsson, S., 2010; Chan, k., mfl; 2011). Det finnes enkelte kvalitative studier som sier noe om hvordan vurdering i kroppsøving kan oppfattelse fra et elevperspektiv (Andrews, T & Johansen, V., 2005, Evensen, I. 2008, Græsholt, 2011). Evensen hevder videre i sin masteroppgave at vurdering skal stimulere til økt læring og utvikling. Vurdering skal bevisstgjøre læringsmål og kontrollere måloppnåelse. Skaalvik, M (2006) mener vurdering i kroppsøving kan ha betydning for elevers selvoppfatning, trivsel og forhold til faget. Han mener at dårlig karakterer og tilbakemeldinger kan være med på å senke motivasjonen for fysisk aktivitet i skolen.

Græsholt (2011) hevder i sin masteroppgave med arbeidstittel ”*Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving*” at elevene ikke kjenner til kompetansemålene for kroppsøving, selv om de vet at det finnes i andre fag. De kjenner heller ikke til bruk av kjennetegn på måloppnåelse i faget, selv om de vet det finnes i andre fag. Elevene synes det ville vært nyttig for dem å kjenne til dette i kroppsøving. Videre sier Græsholt (2011) at de retningslinjer og prinsipper som gjelder for kroppsøving etter Kunnskapsløftet- 06 i liten grad blir fulgt opp. Elever forteller i hans studie at de ikke har hatt elevsamtaler med tema vurdering sammen med faglærer. Det viser seg at vurderingen i faget preges av en testkultur mer enn en vurderingskultur. De sier de har ingen erfaring fra andre former for vurdering i faget enn tester (Græsholt, 2011).

Ved innføring av Kunnskapsløftet ble vurdering et tema som stadig har skapt debatt og frustrasjon blant lærere (Bomo, S.Ø. 2008). Lærerne var stort sett fornøyd med læreplanen for vg 1, men syntes elevvurdering var den største utfordringen.

Bomo (2008) konkluderer med at vurderingspraksisen må bli tydeligere og at det bør komme forslag fra de sentrale myndigheter hvordan dette skal gjøres. Det var helt klart et paradigmeskifte ved innføring av Kunnskapsløftet. Innsats skulle ikke lenger være et vurderingskriterier, for vurderingen skulle styres etter et målstyringsprinsipp. Det ble innført kompetansemål for alle trinn og det skulle utarbeides lokale kjennetegn på måloppnåelse i faget. Flere undersøkelser ser ut til å bekrefte sprikende praksis og frustrasjon når det gjelder utfordringer i forhold til vurdering i kroppsøving (Jonkås, 2009, Vinje, E 2008a).

Vinje, E (2008b) har identifisert fem mulige årsaker til at vurderingspraksisen etter Kunnskapsløftet er urettferdig. Det er fortsatt stort sprik i hvilke vurderingskriterier som antas og være viktigst blant lærerne. Forskingen forteller at lærere legger ulik vekt på elementer som deltakelse, oppmøte og innsats ved standpunktvurdering. Noen tester og setter opp målbare standarder for en god prestasjon, mens andre ikke gjør dette i det hele tatt. Over halvparten av elevene får ikke underveisvurdering og veiledning i hvilken kompetanse eleven har i forhold til kompetansemåla i faget. Lærere er videre ulike i synet på om en skal ta hensyn til elevens forutsetninger når det skal vurderes, ettersom det ikke skal tas hensyn til elevens forutsetninger i den videregående skole i kroppsøving (Vinje, E (2008b). Videre hevder Vinje (2008b) at det er svært ulik syn på hva som er hovedformålet med faget. Dette vil helt klart by på problemer når en vet at kvalitet på vurdering må ses i sammenheng med kunnskapsmålene i faget og pedagogiske tilnærminger. For ulike vurderingsordninger endrer fokus på fagstoff og type kunnskap i fag (Hay, P. & Penney, D. 2009, Redelius, K. 2007). Videre konkluderer de i sin forskning med at det virker å være rimelig stort behov for kompetanseutvikling i forståelse av hva og hvordan vurdere en kompetansebasert læreplan i kroppsøving (Hay et al., 2009).

2.3 Vurdering

Historisk sett er det blitt brukt flere begreper rundt vurdering, som er en av skolens eldgamle oppgaver. Ordet vurdering og evaluering er blitt brukt synonymt helt fram til i dag, og vil være det i denne oppgaven også. Evaluere er et låneord fra engelsk og betyr å "sette verdi". På 60-70 tallet ble begrepet evaluering mest brukt (Hofnes, 2000), mens vi i dag bruker vurdering konsekvent i offisielle dokumenter. Man skal være klar over at vurdering er en av skolens eldgamle oppgaver (Imsen, G. 2010.) Vi bruker begrepet vurdering når vi skal foreta en verdisetting av elevers prestasjoner i forhold til mål og standarder (Lysne, A, 1999). De aller fleste forbinder vurdering med det å sette en karakter på et arbeid en elev har gjort. En årsak til dette er at karakterer er en viktig del av skolens virksomhet som får mye oppmerksomhet i media, både blant elever og foresatte. I følge media opplever en del elever et negativ press i forbindelse med testing, prestasjonspress og vurdering i faget. Læreren er mer opptatt av karakterer som kan måles for å dokumentere og vurdere elevers ferdigheter, en å vurdere den helhetlige kompetansen til eleven (Lynstad et al., 2011). Karakterene til eleven fungerer som utgangspunkt for videre skolegang og muligheter i samfunnet (Engelsen, B.U. 2006). Det er viktig at elevene kjenner til hva de blir vurdert ut fra slik at vurderingen blir rettferdig og lik. Elevene bør konkurrere på samme vilkår når de søker skoler og jobber. Karakteren må ha samme verdi selv om de kommer fra ulike skoler, og den må settes på samme grunnlag (Imsen, 2006).

Imsen (2010) hevder vurdering innebærer å trekke inn en normativ dimensjon inn i skolens virksomhet, ved å sette en merkelapp på en prestasjon om den er god eller dårlig. Videre hevder hun at dette er noe av det mest kontroversielle tema innenfor didaktikken. Man kan alltid undres over hvem som har rett til å bedømme hva som er bra og dårlig. Videre kan man stille seg undrende til hva som skal vurderes, hvorfor og for hvem.

Vurderingsproblematikken er omfattende fordi den griper inn i så mange sider av skolens virksomhet, men tilslutt vil det alltid være øyet som ser den enkelte som vil være den mest avgjørende faktor når det vurderes.

På starten av 2000-tallet startet en ny fase i evalueringsordningen for skolen. Den borgelige regjeringen var opptatt av læringsutbytte og resultater som måtte være målbare gjennom tall eller poeng. De nasjonale prøver ble innført og resultatene ble offentliggjort på internett. Men

dette gjaldt ikke kroppsøvningsfaget, selv om vurdering i alle fag kom i fokus igjen. Det ble voldsom debatt om hvor mye testing det skulle være, tidspunkt og om resultatene skulle offentliggjøres (Imsen, 2010).

I dag er det fortsatt en god del debatter omkring vurdering i kroppsøvningsfaget. Vi skal som kjent vurdere eleven etter kunnskapsmålene i Læreplanen, og det skal lages kjennetegn på lokalt plan. Slemmen, T. (2010) hevder at kjennetegn beskrives som grad av måloppnåelse av kvalitet, mens kriterier er hva som kreves av et spesifikt arbeid eller handling som eleven må utføre. I denne oppgaven sidestiller vi begrepene kjennetegn på måloppnåelse med vurderingskriterier. I eget fylke har man valgt å bruke begrepet vurderingsveiledning (vedlegg 4). Denne veiledningen kan brukes av kroppsøvningslærere i fylket som en hjelp og veiledning i vurderingsarbeidet. Vi oppfatter vurderingsveiledningen som kjennetegn på måloppnåelse. Elevene blir informert om hva som defineres inn under noe kompetanse, god kompetanse og svært god kompetanse, og at de blir vurdert etter ferdighet, gjennomføring og kunnskap. Det er viktig at eleven gjøres kjent med hva som vektlegges i vurderingen gjennom å utvikle gode vurderingskriterier. Slemmen (2010) hevder at elevene må få vite hva som kjennetegner ulik grad av måloppnåelse og hva de må gjøre for å nå målet. Forskriften krever ikke at vi lager kriterier til alt som gjøres i opplæringen, selv om kriteriene har som formål å gi retning i vurderingsarbeidet og hjelpe elevene i deres læring (Slemmen, 2010). Gjennom å lage tydelige vurderingskriterier vil en bevisstgjøre elevene på kravene som forventes av dem ved et gitt arbeid som danner utgangspunktet for vurderingen (Davies, A.2007).

Kompetansemålene i kroppsøving sier ingenting om hva som er høy, middels eller lav kvalitet. Å lage lokale kjennetegn på måloppnåelse, vil henge nøye sammen med valg av innhold og arbeidsmåter, og det er ikke anbefalt å utarbeide for detaljerte kjennetegn på måloppnåelse i alle aktivitetene. For stort fokus på dette, kan redusere pedagogiske overveielser og begrunnelser til et spørsmål om avkryssing og opptelling. Dette kan være årsaken til at det blir liten tid til dialog mellom elev og lærer om grad av måloppnåelse, noe som kan redusere elevens forståelse for egen læreprosess og utvikling. Det er viktig å understreke at det er kompetansemålene som er grunnlaget for utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse (By, I.Å 2010).

Hovedhensikten med vurdering er å fremme læring underveis. Elevene skal ha underveisvurdering og sluttvurdering i faget alle de årene de har kroppsøving. Dette gjelder også elever

på yrkesfag, selv om de har et eller toårig løp. Alle elevene følger den samme læreplanen uansett utdanningsprogram i den videregående skolen (Græsholt, 2011).

2.4 Hensikten med å vurdere

I forskrift til Opplæringslova blir det understreket at vurdering er et viktig virkemiddel i forbindelse med tilpasset opplæring. Det skal gis underveisvurdering løpende i opplæringen, som veiledning til eleven. Vurderingen har som hensikten å fremme læring, utvikle kompetansen til eleven og danne grunnlag for tilpasset opplæring. Den skal si noe om elevens måloppnåelse i faget i forhold til kompetansemålene.

Vurdering skal motivere eleven og bidra til læring samt danne grunnlag for tilpasset opplæring. Vurdering er viktig informasjon for alle som er involvert i eleven (Brattenborg, S. & Engebretsen, B. 2007).

Imsen (2006) deler vurdering inn i 4 kategorier som kan oppfattes som en del av vurderingsproblematikken. De 4 kategoriene er: veiledning og motivering, informasjon, kontroll og sortering. Ifølge Imsen (2006) er veiledningsfunksjonen vurderingens viktigste område. Skal det skje læring hos eleven må eleven få en form for tilbakemelding. Dette støtter også all læringsteori oppunder (Imsen, 2006). Selv om ikke all tilbakemelding er positiv, skal den virke motiverende for eleven. Vurderingen kan gis med og uten karakter og kan i noen tilfeller være ødeleggende for motivasjonen til eleven. Imsen (2010) forklarer dette som et tveegget sverd. Man kan i noen vurderingssituasjoner balansere på knivseggen sett i forhold hva eleven oppfatter som positiv veiledning (Slemmen, 2010). Tilbakemeldinger til eleven kan styrke motivasjonen når den er positiv, men det motsatte kan oppstå når en elev til stadighet får negative tilbakemeldinger (Imsen, 2010). Læreren må ta utgangspunkt i det helhetlige inntrykket en har av eleven, og samtidig være konkret nok slik at eleven forstår hva som bør jobbes med videre for å nå sine mål (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det er viktig at veiledningen er utfyllende nok og ikke gis i form av en karakter eller en kort samtale med stikkord (Imsen, 2010). Brattenborg og Engebretsen (2007) mener informasjonen skal si noe om elevens framgang, kunnskap, ferdigheter, innsats, arbeidsprosess og resultater.

Vurderingen skal si noe om hvordan de ligger an i faget og har en informativ verdi for eleven, foresatte og samfunnet. Kompetansen eleven har tilegnet seg sier noe om hva eleven er kvalifisert til å søke seg til, eksempelvis høyere utdanning eller jobb (Imsen, 2006).

Imsen (2006) knytter uttrykket ”kontroll” til informasjon om eleven. Punktet tar for seg ulike vurderingssituasjoner som sier noe om hvilket utbytte eleven har av skolegangen, og om eleven har nådd kompetansemåla i læreplanen. Svake resultater kan være et signal på at noe er galt, eller at undervisningen ikke fungerer. Men det behøver ikke være det. Man kan stille seg spørsmål om elevene får den opplæringa de har krav på. Men man vet også at det er store forskjeller på kunnskap og ferdighet mellom de ulike klasser og skoler. Et annet aspekt, er at læreren vurderer elevene forskjellig, og da er det vurderingspraksisen til læreren som må endres og ikke undervisningen i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Brattenborg og Engebretsen, 2007 mener at sorteringsfunksjonen brukes for å rangere elevers prestasjoner og resultater, karakterene de får vil da avgjøre om de kommer inn på skoler de ønsker seg. Det er derfor viktig at karakteren er mest mulig valid og reliabel når en bruker karakterer som utvelgingsfunksjon. Det er viktig at elevene konkurrerer på samme vilkår når de søker skoler og jobber. Karakteren bør ha samme verdi og kunne sammenlignes, selv om de kommer fra ulike skoler i Norge. Det er viktig for elevene at de oppfatter vurderingen mest mulig rettferdig når den kan avgjøre deres videre skolegang (Imsen, 2006).

2.5 Vurderingsmetoder

Hvordan skal en innhente kunnskap om eleven, når en skal vurdere? Imsen (2006) hevder at informasjonen om eleven er selve grunnlaget for vurderingen. Ett av spørsmålene man stiller seg er hvilken metode en følger for å skaffe seg denne informasjonen. Man skiller ofte mellom formell og uformell vurdering. Eksempler på formell vurdering kan være tester og lærelagde oppgaver, mens den uformelle er observasjon og elevsamtaler (Imsen, 2006). Det er viktig å være klar over at både formell og uformell metode kan ha en formell forankring i lover og forskrifter. I st.meld. nr. 47 (1995-96) likestiller man vurderingsformene ved å likestille individuell vurdering uten karakter som uformell vurdering, og individuell vurdering med karakter som formell vurdering (Imsen, 2006). Når en skal foreta en vurdering, er det metoden for kunnskapsinnhenting som avgjør hva som skal vurderes, og hva som er hensikten med den. Det er viktig at lærere varierer arbeidsmåter og vurderingsmetoder etter målene for timen, for å innhente mest mulig relevant informasjon om eleven. Skal en vurdere eleven i en teknisk utførelse i layup, kan en ikke se hvor mange ganger en scorer på ett minutt. Layup er å

hoppe opp mot kurven i basketball for å score mål. Har undervisningen vært preget av teknikktrening, må man sette elevene i en vurderingssituasjon hvor de får vist denne kunnskapen (Imsen, 2011).

Slemmen (2010) hevder i sin bok at vurderingen skal gjenspeile elevens kompetanse og ferdigheter. Kompetanse er et sentralt begrep i vurderingsfeltet og defineres som evne til å mestre komplekse utfordringer (Slemmen, 2010). Kunnskap, Forskning og

Utdanningsdepartementet hevder kompetanse er forstått som hva man gjør og får til når man møter utfordringer på skolen. Det er kravene individet møter på skolen som er avgjørende for hvilken kompetanse som kreves (St.meld.nr 30, 2003-2004).

Slemmen (2010) mener det er viktig å finne bevis på læring gjennom å bruke ulike vurderingsmetoder. Man finner sjelden bevis gjennom en og samme vurderingsmetode, og det er derfor viktig at elevens kompetanse vurderes på flere måter, for å sikre at karakteren blir lik og rettferdig. I følge Davies (2007) lærer elevene på ulike måter og på ulike tidspunkter over tid. Når læreren skal innhente informasjon om elevene, må han også vurdere på forskjellige måter og tider. Gjennom å bruke vurderingsmetodene observasjon, dialog og elevarbeid kan læreren få et reelt bilde av kompetansen og måloppnåelsen til eleven (Slemmen, 2010). En av metodene Slemmen nevner i sin bok er hvordan elevene kan være med på å velge ut og presentere bevis på læring som hun kaller det. Dette kan gjennomføres ved at elevene samler inn bevis over tid og ser på utviklingen sin (Slemmen, 2010)

2.6 Hvilken form skal vurderingsresultatet ha?

Når vi vurderer bruker vi ulike uttrykksformer. Vi gir tilbakemeldinger gjennom ulike symboler. De vanligste symbolene er karakterer som formell uttrykksform, og vurdering uten karakter som uformell uttrykksform (Imsen, 2006). Karakterer i den videregående skole har vi hatt siden 1970. Det har blitt brukt en tallskala fra 0-6, hvor seks er den beste.

I den individuelle vurderingen uten karakter brukes det vanlige verbale uttrykk. Man kan både gi en skriftlig og muntlig tilbakemelding i den individuelle samtalen. Fordelen med denne vurderingen, er at den lett kan brukes i det daglige arbeidet under hele arbeidsprosessen, og ta hensyn til de ulike forutsetninger, arbeidsmåter og innsats eleven viser. Imsen, (2010) hevder

at uformell vurdering er viktig i samarbeidet elev, lærere og foresatte, og til å få eleven til å ta ansvar for egen læring.

Den uformelle vurderingen skal ta utgangspunkt i målene i Læreplanen, elevens forutsetninger og innsats. Underveisvurdering er den uformelle vurderingen, som kan gi elevene fokus på læring og utvikling for å nå målene i Læreplanen.

Men dette gjelder ikke når en skal sette termin- og standpunkt karakterer. Her settes karakteren etter den kompetansen eleven har oppnådd etter et gitt tidspunkt (Imsen, 2010). Men de to vurderingsformene skal bli sett på som likeverdige (St.melding, nr 30, 2003-2004)

2.7 Individuell vurdering i videregående opplæring, forskrift til opplæringslova

Som lærer plikter vi å følge lovverket som det er beskrevet i forskrift til Opplæringslova. Lovverket tar for seg elevers rettigheter og prinsipper for opplæring i kunnskapsløftet (Opplæringslova, 2011).

1. juli 2009 ble det vedtatt ny forskrift om elevvurdering med virkning fra 1. august samme år. Forskriften styrker elevens rettigheter, men det stilles også økte krav til elevene. Vi har i denne oppgaven valgt å ta for oss de lovpålagte vurderingsformene som er: underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering (Opplæringslova, 2011). Vi har spurt elevene om vurderingsformene, og vi har vært nysgjerrige på oppfattelsen de har ved bruk av de ulike vurderingsformene. De mest sentrale lovene for vår oppgave i opplæringslova skal vi se på her.

§ 3-1. Rett til vurdering

I kapittel 3 i forskrift til Opplæringslova står det at elever i offentlige videregående opplæring har rett til vurdering etter reglene i dette kapitlet. Eleven har rett til underveisvurdering og sluttvurdering og en rett til dokumentasjon av opplæringa. Videre skal det være kjent for eleven hva som er målene for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen av hennes eller hans kompetanse. Eleven skal vite hva som er grunnlaget for vurdering. Det er skoleeiers ansvar gjennom hver enkelt lærer å informere elevene om kompetansemål og retten til vurdering. Det holder ikke å informere elevene ved skolestart eller legge informasjonen ut digitalt når lovverket sier noe annet (Opplæringslova, 2011).

§ 3-2. *Formålet med vurdering*

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven ved avsluttet opplæring i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og veiledning til elevene underveis som en del av læreprosessen og gi informasjon om kompetansen til eleven ved sluttvurderinga (Opplæringslova, 2011).

§ 3-3. *Grunnlaget for vurdering i fag*

Grunnlaget for vurdering i fag er de samla kompetansemåla i læreplanene for fag slik de er fastsatt i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3. I den videregående skole tar en ikke hensyn til elevens forutsetninger som en del av vurderingsgrunnlaget, og både lærer og elev plikter å bidra til å skaffe seg et vurderingsgrunnlag ifølge forskrift til Opplæringslova, 2011.

Et av verktøyene læreren har som rettesnor når det skal gjennomføres en god underveisvurdering, står i forskrift til Opplæringslovens § 3-11 *Underveisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten øker kompetansen sin i fag, jf. § 3-2. Underveisvurderinga skal gis løpende og systematisk og kan være både muntlig og skriftlig.* (Opplæringslova, 2011)

Man kan foreta vurdering både før, under og etter en undervisningssekvens. I kroppsøving kan man finne elevens ferdigheter og forkunnskaper gjennom hel del hel metoden. Det vil si at vi starter med hele aktiviteten for å sjekke hvilket nivå og forkunnskaper den enkelte elev har. Dette gjøres for å tilrettelegge undervisningen for den enkelte elev (Giske, R., Bjørkvik-Næsheim, G., & Brunes, A.O., 2007) Det er viktig at lærere har fokus på veiledning som fremmer læring og ikke bare gir eleven en tallkarakter (Imsen, 2010).

Underveisvurdering, som er vurdering under undervisningens forløp, bør gi veiledning og korreksjon av kursen. Vurderingen kalles også prosessvurdering, fordi den fanger opp aktiviteten i undervisningen. Eleven har rett til å få grunnlagt informasjon om kompetansen sin med sikte på faglig utvikling. Det er viktig at vurderingen ikke dominerer opplæringa og legger for stort press på elevene slik at kompetansemåla tilsidesettes, men brukes til å utvikle seg nærmere Læreplanens mål (Imsen, 2010). Underveisvurdering skal dokumenteres og være systematisk og planmessig gjennomført, men det er ikke fastsatt noe system for dette i forskrift til Opplæringslova (Opplæringslova, 2011).

I § 3-16 krav til dokumentasjon, står det at underveisvurdering skal dokumenteres, men det stilles ikke krav til hvordan dette skal gjennomføres (Opplæringslova, 2011).

§ 3-12. Egenvurdering

Det er et krav om elevmedvirkning i denne forskriften som er en del av underveisvurderingen. Eleven skal ifølge forskriften delta aktivt i vurderinga av eget arbeid, kompetanse og faglig utvikling, jf. opplæringslova § 2-3 og § 3-4 (Opplæringslova, 2011). Ved å legge til rette for god gjennomføring av egenvurdering, skal dette være et av virkemidlene for at eleven skal være bevisst sin egen kompetanse. Egenvurdering skal hjelpe eleven til å få innsikt i egne læreprosesser og bevisstgjøre på hvilke områder eleven kan jobbe mer ved bruk av ulike metoder (Slemmen, 2012).

§ 3-13 Halvårsvurdering

Eleven, lærlingen og lærekandidaten har minst en gang kvart halvår rett til en samtale med kontaktlæreren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemåla i faga.

Samtalen kan gjennomføres i samband med halvårsvurderinga uten karakter, jf. § 3-13.

Som vi leser er halvårsvurdering både en underveisvurdering som gir veiledning om hvordan eleven kan øke sin kompetanse, og en karakter som viser elevens kompetanse så langt.

Elever på yrkesfag har halvårsvurdering helt fram til siste termin på vg2 nivå.

(Opplæringslova, 2011).

§ 3-19. Sluttvurdering i fag

I kroppsøving er sluttvurderingen standpunktkarakteren. Formålet med sluttvurderinga er å gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutninga av opplæringa i fag i læreplanverket, jf. § 3-3. Sluttvurderingen forteller om elevens måloppnåelse ved avslutninga av opplæringa i faget (Opplæringslova, 2011).

2.8 Vurdering for læring

Vurderingspraksisen må bli bedre i skolen, etterlyser OECD i rapporten ”Reviews of Evaluation and Assessment in Education (Dobsen et al.,2012). Rapporten hevder at den læringsfremmende vurderingen er for svak i norsk skole. I Norge har begrepet vurdering for læring blitt oppfattet som en praksis der vurderingen er en kontinuerlig og integrert del av lærerens praksis. Vurderingen skal motivere og vise vei for videre læring for eleven og knyttes gjerne til klare læringsmål og tydelige forventninger. Slemmen (2010) mener at vurdering for læring handler om at elever og lærere bruker vurdering aktiv, slik at man kan endre opplæringen underveis. Dette gjøres for at elevene kan bruke denne kunnskapen om egen læringsprosess, slik at de kan jobbe målrettet med faget. Slemmen (2012) omtaler 10 ulike prinsipper som kan være til hjelp for læreren for å kvalitetssikre god underveisvurdering som er forankret i lovverket. Disse prinsippene er blant annet å planlegge for læring, å skape refleksjon for læring, definere egne læringsmål, forstå kjennetegnene på måloppnåelse, informasjon om elevens kompetanse og vurdere seg selv og gi realistiske og konstruktive tilbakemeldinger. Denne lista er ikke uttømmende, men er noen av de mest sentrale punktene for å gjennomføre vurdering for læring (Slemmen, 2012).

Slemmen (2012) hevder det er viktig å trene elevene opp i kameratvurdering, fordi det kan hjelpe dem til å øke ferdighetene i egenvurdering. Ved å få tilbakemeldinger fra medelever, kan dette bidra til at de ser verdien av denne formen for vurdering. Elevene vil da ifølge Slemmen (2012) involvere seg i egenrefleksjon og lettere få eierskap over sin egen læringsprosess, gjennom at de får delta aktivt i vurderingsprosesser og se nye muligheter i sin utvikling. Å skape refleksjon, skriver Slemmen (2012), er viktig for at elevene skal reflekterer over egen læring sammen med medelever, hvor vurderingen har som formål å hjelpe hverandre. Elevene gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger, etter at de har gjort seg kjent med vurderingskriterier de har vært med på å lage i forkant (Davis, 2007). I denne prosessen gir ikke elevene hverandre karakterer, men tilbakemeldinger knyttet til kriteriene, eksempelvis ved å si hva en likte ved et arbeid. Ved å hjelpe hverandre i læringsprosessen, kan dette bidra til at elevene lærer hva en skal se etter, og bli flinkere til å gi konstruktive tilbakemeldinger, sett i forhold til vurderingskriteriene. Dette kan hjelpe elevene til å lære og reflektere rundt hva som er et godt produkt, og hva som eventuelt må jobbes mer med. Elevene vil da lettere skape et vurderingsspråk, som er viktig når de gir tilbakemeldinger til hverandre. Dette kan gjøres for å øke kompetansen sin i faget (Davis, 2007).

Disse prinsippene for undervisvurdering etterlyser OECD i sin rapport også (Dobsen et al., 2012). De hevder at de nasjonale systemer ikke hjelper lærere med å gi elevene tydelige, helhetlige forventninger om utviklingssteg og overordnet kompetanse i fagene. Den langsiktete kompetansebyggingen i læreplanen kan være vanskelig å se, og det blir derfor opp til hver enkelt lærer å bestemme utviklingsstega i faget. Noe av forklaringen til dette kan være at lærere i større grad har vært opptatt av å komme gjennom læreplanens krav og forventninger enn å definere kompetansetrinn (Dobsen et al., 2012).

OECD hevder at skolene utvikler en vurderingspraksis som nærmer seg vurdering av læring. Årsaken til dette, er at læreplanen deles i innholdselementer istedenfor klare faglige utviklingssteg. Rapporten sier også at lærere har manglende begrepsapparat og vurderingskompetanse, som gjør seg utslag i at elevene ikke har tilstrekkelig informasjon om egen kompetanse og utviklingsmuligheter. Et av prinsippene på vurdering for læring er at elevene skal vurdere seg selv og utvikle et metaperspektiv på egen utvikling og læring. OECD hevder at norsk skole ikke praktiserer dette da vurderingen ofte rettes mot karakter. Vurderingen burde vært rettet mot refleksjon rundt læring og læringsprosessen for å bedre egenvurderingen i undervisningen. Det burde vært lagt til rette i klasserommet, hvor egenvurderingen blir en integrert del av undervisningen. Elevene vil da få større ansvar og bli flinkere til å reflektere over læringsmetoder og løsningsstrategier de bruker når de løser komplekse oppgaver. Dette er noe av det OECD anbefaler (Dobsen et al., 2012).

Videre pekes det på viktigheten med at nasjonale føringer ikke blir for instrumentell og styrende slik at lærerne i mindre grad utvikler sin egen vurderingspraksis. Innføringen av lokale kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier kan supplere de nasjonale føringene og være til hjelp for læreren i vurderingsarbeidet (Dobsen et al., 2012). I artikkelen ” vurderingspraksisen i skolen må bli bedre” viser rapporten ”Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway” at skoler som lykkes med læringsfremmede vurdering må ha fokus på klare kompetansemål og hvordan elevene kan lære bedre. OECD- rapporten peker derimot på det motsatte. Lærerens vurderingspraksis er ofte rettet mot summative vurderinger i form av prøver og bedømming av ferdige produkter. Dette er vurdering av læring som bruker vurderingen til å teste og dokumentere elevens kompetanse i faget, uten å bruke denne informasjonen til å hjelpe eleven videre (Dobsen et al., 2012). Det er først og fremst en sluttvurdering av elevers læringsresultat etter endt kurs for å kontrollere at elevene har lært det de skal etter kompetansemåla.

Dette er en målrelatert vurdering som kun har fokus på resultater. Den tar ikke hensyn til hva eleven lærer underveis og vil ikke være synlig i elevens sluttkompetanse (Imsen, 2006).

Det motsatte er underveisvurdering som vurderer hele læreprosessen til eleven, og mot vurdering av selve undervisningen. Formativ vurdering kommer inn under begrepet vurdering for læring. Amerikaneren Michael Scriven var den første til å bruke begrepet formativ vurdering for å skape en motvekt til testing av elevers kunnskaper. Han mener det er viktig å skaffe seg nok kunnskap på hva som skjer underveis, slik at det er mulig å rette på det som ikke fungerer tilfredsstillende (Imsen, 2010). Begrepene formativ og summativ vurdering går i dag under begrepene underveisvurdering og sluttvurdering (Imsen, 2010).

OECD- rapporten hevder at mange lærere står ovenfor et dilemma. På den ene siden møter de krav til dokumentasjon av avsluttet læring, og på den andre siden, fokus på elevens videre læring. Det motsatte er vurdering av læring som bruker vurderingen til å teste og dokumentere elevens kompetanse i faget, uten å bruke denne informasjonen til å hjelpe eleven videre.

I de senere årene har nasjonalt utviklingsarbeid blitt styrt av politikere og byråkrati. Dette har gjort at kompetansemiljøene har fått i oppgave å evaluere og gjennomføre igangsatte prosjekter. OECD mener at etablerte kompetansesentre bør engasjeres i det videre kvalitetsarbeidet (Dobsen, et al., 2012).

Når det gjelder endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring, har Utdanningsdirektoratet engasjert representanter fra ungdomstrinnet, videregående opplæring og høyskoler. Arbeidsgruppen har gitt direktoratet råd om hvilke endringer som det er behov for i faget, knyttet til Læreplanen og forskrift til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

Elevundersøkelsen dokumenterer at det er behov for økt kompetanseutvikling i vurdering i norske skoler (Utdanningsdirektoratet, 2011b). Den viser at læreren i noen grad forteller dem hva de skal gjøre for å bli bedre i faget. Elevene får i noen, eller svært få fag, vite hva som skal til for å oppnå kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2011a).

2.9 Læreplanen i kroppsøving Kunnskapsløftet 06

Kunnskapsløftet ble presentert våren 2004 i St.melding nr.30 og ble iverksatt etter behandling i Stortinget høsten 2006 som et resultat av internasjonal og nasjonal forskning. Som varslet kom det endringer i form av nye Læreplaner som skulle dekke hele opplæringsløpet til elevene i både grunnskolen og den videregående skole. Den generelle læreplanen av 1993 ble beholdt, mens det ble innført prinsipper for opplæringen med læringsplakaten som forteller hva skolen er forpliktet til. Videre ble det innført nye læreplaner for fagene i alle årstrinn i den videregående skole hvor grunnleggende ferdigheter som å lese, uttrykke seg muntlig og skriftlig, regne og bruke digitale verktøy skulle integreres i fagplanene (Imsen, 2006). Det ble innført kompetansemål i alle fag hvor skolene selv bestemte innholdet i hvert enkelt fag. Det ble nå et helt klart fokus på hva elevene viste av resultater og prestasjoner etter endt læring (Imsen, 2006).

Læreplanene fungerer som direktiver for lærere og elever og forteller hva som skal gjøres i fagene og hvor mange timer faget skal ha. Disse planene er det Utdanningsdirektoratet som lager og er de viktigste styringsmidlene ovenfor skolen (Imsen, 2006).

På grunnlag av kompetansemålene i den nasjonale Læreplanen skulle det utarbeides lokale Læreplaner i hvert enkelt fag. I tillegg skulle det utarbeides lokale kjennetegn på måloppnåelse i fagene. I eget fylke ble det utarbeidet en vurderingsveiledning som skulle gjelde for kroppsøvfingsfaget (vedlegg 4). Grunnlaget for denne vurderingsveiledningen var kompetansemålene i den nasjonale Læreplanen. Det er disse målene som beskriver elevens kompetanse i fagene (vedlegg 5). Kompetansemål er grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i læreplanen for fag slik de er fastsatt i læreplanverket, jf. § 1-1 eller 1-3 (Opplæringslova, 2011). Kompetansemålene forteller hvilke mål faget har for opplæringen og hva elevene skal kunne etter endt kurs. Kompetansemålene er i kroppsøvfingsfaget delt inn 3 hovedområder: idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil (vedlegg 5). Når en skal utvikle elevers kompetanse må en velge ut fra kompetansemåla i faget når innhold, aktiviteter og arbeidsmåter. Vi er nå på det 6. året hvor vi har gjort oss erfaringer med Kunnskapsløftet, som forøvrig var et resultat av en debatt rundt elevers kunnskaper.

Kroppsøvfagene for grunnskolen og videregående skole ble samlet i en Læreplan og er mindre detaljert enn de forgående Læreplanene. Kroppsøvfaget er bredt sammensatt med komponentene bevegelseslek, grunnleggende bevegelser, idrett og dans, aktivitet/trening/helse og friluftsliv. Elevene skal gjennom disse aktivitetene få drive med fysisk aktivitet etter sine forutsetninger og behov innenfor en bred kulturell kontekst (vedlegg 5). Opplæringa i faget skal medvirke til at elevene opplever glede, inspirasjon og selvstendighet ved å være i bevegelse og samhandle med andre. Kroppsøvfaget skal stimulere til økt fysisk aktivitet, fremme helse og gi motivasjon til fysisk aktivitet også etter endt skolegang. De skal få øving i å gjøre rede for opplevelser, vurdere praktiske aktiviteter og reflektere over aktiviteten og sin egen innsats i faget. Mange elementer i faget egner seg for tverrfaglig samarbeid og samspill med lokalsamfunnet slik at elevene får bredere kompetanse. Læringsarbeidet skal fungere holdningsskapende ut i fra innholdet i faget og de overordna målene og prinsippene for opplæringen i skolen (Utdannings og forskningsdepartementet, 2005).

2.10 Elevvurdering i de nyeste læreplanene.

Ved innføring av Kunnskapsløftet var det ikke en selvfølge at ny Læreplan ville føre til forandringer (Dalin, P. 1994). Det kan være mange faktorer som spiller inn. Dalin (1994) peker på at læreren kan være en av årsakene. Er læreren umotivert og har liten vilje til å omstille seg og legge inn litt ekstra innsats for å sette seg inn i den nye reformen, vil dette være en begrensende faktor for vurderingsarbeidet fordi en ikke har implementert den nye læreplanen for faget. Gudem, B.B (1990) og Imsen (2006) forklarer at lærere oppfatter læreplaner, noe forskjellig som gjør seg utslag i at iverksettelsen av ny læreplan blir ulik. Både Gudem (1990) og Imsen (2006) refererer til Goodlad m. fl.(1979) sin læreplanforståelse. Goodlad et al.,(1979) har utarbeidet sitt begrepsorienterte læreplansystem som deles inn i den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen og den erfarte læreplanen (Gudem, 1990). Den tar for seg hvilke prosesser en læreplan går igjennom fra departementet og ned til møtet med elevene. Goodlad et al., (1979) kaller den begrepsorienterte læreplansystemet for de fem læreplanansikter.

Kort forklart er det kjent at det kan være stor avstand mellom idealer og virkelighet. Man vet at lærerne oppfatter og tolker læreplanen forskjellig. Hva legger læreren mest vekt på, og hvordan bruker han læreplanen som et utgangspunkt for planlegging av undervisning og vurdering. I noen tilfeller vet man at den formelle læreplanen blir godt gjemt i en skuff og ikke blir brukt i det hele tatt selv om dette er en nasjonal vedtatt læreplan og som foreligger som et offentlig dokument. Siden oppfattelsen av læreplanen er forskjellig på grunn av vår tolkninger, pedagogiske ståsted, erfaringer og kulturer på skolene, kan dette medføre at vurderingen kan bli noe ulik (Helle, L. 2000). Videre kan dette føre til at kjennetegnene på hver enkelt skole blir forskjellige når oppfatningen av Læreplanen tolkes forskjellig. Vurderingsarbeidet blir helt klart ikke lettere når det ikke fulgte med retningslinjer for hvordan man skulle vurdere elevene i kunnskapsløftet selv om det var et eget kapittel i Reform 94 (Imsen, 2010). Men en skal være klar over at den erfarte læreplan kan oppfattes av elever noe forskjellig. En av årsakene kan være at læreren implementerer læreplanen forskjellig for elevene. Videre vet man at elevene kommer til skolen med ulike forutsetninger som kan påvirke deres oppfattelse av undervisningen (Helle, 2000). Det er helt klart den formelle og den oppfattede læreplanen som har størst betydning i forhold til vurderingsprosessen. Man bør tilstrebe seg en felles oppfattelse av læreplanen på organisasjonsnivå og samarbeide om å lage vurderingskriterier etter kompetansemåla i læreplanen. Det viser seg at elevers opplevelse av nye læreplaner ikke blir særlig forandret når det kommer nye (Penny, D.1998).

Kunnskapsløftet har målstyrte læreplaner som legger vekt på at vurderingen skal skje i forhold til målene i læreplanen. Det er derfor viktig at det er laget presise mål og vurderingskriterier til denne form for vurdering (Engelsen, 2006). Den målrelaterte vurderingen skal fange opp elevens kompetanse når det gjelder bredde i faget, og det skal ikke være andre forhold enn det faglige som skal ha betydning for vurderingsresultatet. Gjennom innføring av et målrelatert vurderingsprinsipp vil en kunne gi en mest mulig rettferdig vurdering basert på mest mulig like krav, uansett hvilken skole en kommer fra (Engh,R, Dobson,S, & Høihilder, E.K, 2007). I prosjektet bedre vurderingspraksis utarbeidet Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet nye forslag og vedtak om nye forskrifter til vurdering og utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse i fag (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

Stortingsmelding nr 16 (2006 - 2007) *ingen stod igjen, tidlig innsats for livslang læring* viser tydelig at det ikke har vært en kultur for vurdering i skolen. En av hovedmålsettingene til Kunnskapsløftet er å øke læringsutbyttet til den enkelte eleven. Vurdering er en viktig del av denne prosessen. Fokuset ved innføring av Kunnskapsløftet er å få en god evalueringskultur i Norsk skole. Kunnskapsdepartementet påpeker i St.melding 16, at det i norsk skole har manglet god evalueringskultur. Konsekvensen av dette kan ha ført til utilstrekkelig oppfølging og faglig utviklingsmuligheter for elevene. Det er flere faktorer som er knyttet til utfordringen med individuell vurdering (Rundskriv, Udir-1-2010).

Kunnskapsdepartementet peker på fire hovedutfordringer: *regelverk for individuell vurdering oppfattes ikke som klart nok, lærerutdanningen og skolen mangler tilstrekkelig kompetanse i vurdering, det er svak vurderingskultur og vurderingspraksis i skolen* (Rundskriv Udir-1-2010, s1). Videre kommenteres det at det er lite forskning på hvordan individuell vurdering foregår i norsk skole.

I følge Høines, J.H. (2009) er det stilt for få krav til elevenes utbytte av læring, og vurderingen har i for liten grad stimulert elevene til økt innsats for læring og utvikling av deres ambisjoner. I Kunnskapsløftet er fokuset på hva elevene viser av resultater etter endt læring. Læreplanen legger vekt på resultater og prestasjoner i faget (Imsen, 2006). I vurderingsforskriften står det helt klart at det er kompetansemåla i faget som skal danne grunnlag for vurdering, og at det er sluttkompetansen som skal vurderes. I sluttvurderingen skal ikke elevens orden og oppførsel trekkes inn i vurderingsgrunnlaget (Opplæringslova, 2011).

I reform-94 var innsats en del av vurderingskriteriet i faget mens det nå skal vurderes etter kjennetegnene kunnskap og ferdighet. Hver enkelt skole skal utarbeide kjennetegn på måloppnåelse, men det har ikke blitt gitt noen veiledning for hvordan dette skulle gjøres. Ved å lage lokale kjennetegn på måloppnåelse, bør innhold og valg av arbeidsmetoder henge sammen. Man trenger ikke lage detaljerte kjennetegn på måloppnåelse i alle aktiviteter. Grunnen til dette er at for detaljerte kjennetegn kan redusere pedagogiske overveielser og begrunnelser. Men en skal ikke glemme at det er kompetansemålene som er grunnlaget for utarbeidelse av kjennetegn på måloppnåelse (Imsen, 2006). Hva de skal lære på de ulike trinnene angir kompetansemålene, mens kjennetegnene på måloppnåelsen beskriver hvordan eleven viser ulik grad av måloppnåelse i forhold til kompetansemålene (Høines, 2009).

I vår oppgave velger vi å sidestille begrepene vurderingsveiledning, kjennetegn på måloppnåelse og vurderingskriterier. Begrepene brukes om hverandre og kan være forvirrende for elevene dersom de brukes forskjellig av lærerne i de ulike fagene. Hensikten med å bruke kjennetegn på måloppnåelse, er å gjøre det tydeligere for lærere og elever på hva som forventes av dem, og hvilken kompetanse som gir de ulike karakterene. Elevene kan selv vurdere kompetansen sin når de kjenner til kjennetegn for faget. Kjennetegn skal utvikles på hver enkelt skole fordi nasjonale kriterier vil begrense tolkningen av Kunnskapsløftet (By, 2010). Kjennetegnene danner grunnlaget for en god samtale om elevens kompetanse, som igjen kan gi økt forståelse for egen læringsprosess og faglig utvikling. Elevene kan oppleve vurderingen mer rettferdig når de kjenner til kjennetegn på måloppnåelse (By, 2010).

Videre hevder By (2010) at kompetansemålene sier ingen ting om kvalitet på opplæring, men hva elevene skal kunne i forhold til dem. By (2010) har utarbeidet eksempler på hvordan kjennetegn på måloppnåelse kan utarbeides i faget kroppsøving. Han har delt opp i ulike kategorier og den første er kroppsmestring /ferdigheter, aktivitetsnivå og kreativitet. Den andre tar for seg kunnskap, både anvendt og teoretisk. Det faglige nivået til eleven vil da være en samlet vurdering av de to kategoriene etter grad av måloppnåelsen: lav, middels og høy. By (2010) hevder videre at grunnlaget for karakteren ikke bør være et gjennomsnitt av de ulike karakterene som har vært gitt, men en totalvurdering av elevens helhetlige kompetanse ut fra de aktiviteter som det har blitt undervist i.

3.0 Metodisk del

3.1 Valg av metode

I denne delen av oppgaven vil vi beskrive de metodiske valgene som er tatt gjennom dette forskningsprosjektet. Vi vil beskrive vår tilnærming til de elevene vi har valgt å intervju og vi vil presentere kvalitativt intervju som vår tilnærming i prosjektet. Vi vil presentere utvalgsprosessen, begrunnelse for valg av kvalitativ metode, intervjuguiden, samtalen/datainnsamlingen og hvordan databehandle historien til den enkelte informanten.

I forskningsprosjektet benyttes kvalitativ metode med dybdeintervju av 4 elever fra 2 ulike videregående skoler på yrkesfaglig programområde. Vi ønsket å ha intervju med to jenter og to gutter. De to skolene vi ønsket å utføre intervjuene ved, er skoler som har den samme type utdanningsprogram og tilnærmet likt elevtall.

Lund, T og Haugen, R (2006) skriver at forskning handler om å oppnå sikker viten. Både filosofer og forskere har diskutert inngående hva vitenskap og forskning er og bør være. Det har vært, og er fortsatt, mange vitenskapsteoretiske retninger, ulike perspektiver og ideer om hva forskning er. Vitenskapsteori dreier seg om hva kunnskap generelt er, og hvordan vi går frem for å skaffe oss den kunnskapen vi er ute etter. En tradisjonell definisjon i vitenskapsteorien er: *kunnskap er legitimert, sann oppfatning* (Lund & Haugen, 2006,s 13).

I moderne samfunnsforskning baseres forskningen på kritisk realisme (Lund & Haugen, 2006). I henhold til kritisk realisme er den vitenskapelige kunnskapen delvis konstruert og er derfor ikke en direkte kopi av virkeligheten. Det er viktig å merke seg at i all forskning er det flere faktorer som påvirker årsaken til de resultater man får. *Årsaksforhold er kausale relasjoner, og det essensielle ved en slik relasjon er å fokusere på produksjonsaspektet* (Lund & Haugen, 2006, s 18). Det stilles derfor store krav til validiteten på den forskningen som skal utføres. *Kausalitet eller kausale prosesser er ikke noe vi observerer, men noe vi slutter oss til* (Lund & Haugen, 2006,s19). Når vi intervjuer 4 elever må vi være bevisste hvordan det gjennomføres, og vi utarbeidet derfor en intervjuguide for å kunne kvalitetssikre at vi gjennom intervjuene kom innom våre fem forskerspørsmål. Dette valgte vi for at det skulle

være med på å styrke validiteten til prosjektet og kunne trekke noen slutninger om hvordan eleven oppfatter vurdering i skolen.

For at forskning skal betraktes som kunnskap, må det oppfylle bestemte kvalitetskrav, og med det menes relevante slutninger og validitet/sikkerhet på det fenomenet det skal forskes på. Disse kvalitetskravene er knyttet til problemstillingen og det generelle formålet til det som skal forskes på. Det er også knyttet opp mot valg av metoder og resultater. Valg av metoder og resultater er avgjørende for hvor sikre eller valide de relevante slutningene blir (Lund & Haugen, 2006). Et av validitetssystemene er utviklet av Cook og Campbell (Lund & Haugen, 2006). Dette systemet er særlig aktuelt for kausal forskning og systemet er basert på den filosofiske antakelsen om kritisk realisme (Lund & Haugen, 2006). De fire validitetstypene er statistisk validitet, som gjelder sikkerhet av en statistisk slutning, indre validitet, som gjelder sikkerhet av en kausal slutning, begrepsvaliditet, som gjelder sikkerhet av en begrepslutning og ytre validitet, som gjelder sikkerhet av en generalisering (Lund & Haugen, 2006). Det er viktig å ha med seg i ryggsekken at det er bare slutningene som trekkes på grunnlag av metodene som har validitet. Vi må være bevisste mulige svakheter ved å gjennomføre intervju av fire elever. Dette er et lite utvalg, og det er derfor metoden for hvordan det gjennomføres som vil være avgjørende for validiteten på våre resultater og de slutninger vi trekker ut av våre funn.

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Vår målsetning med dette forskningsprosjektet er å få mer kunnskap og innsikt i hvordan elever oppfatter vurdering i kroppsøvfingsfaget. Vi har lest mye litteratur på området, og det som forundrer oss, er at det som oftest er lærerne som er spurt i forskningsprosjekt og elevene ser ut til å være litt ”glemt”. Vi ønsket i dette prosjektet å få innsikt i hvilken kunnskap eleven har om vurderingskriterier, læreplan i kroppsøvfingsfaget, kunnskapsløftet, og oppfattelsen av vurdering, da vi er av den oppfatning at veldig mange av elevene har lite eller ingen kunnskap om hvordan de blir vurdert.

Vi ønsker i prosjektet å gjennomføre kvalitativt intervju ved bruk av intervjuguide, et semistrukturert dybdeintervju, hvor den gode samtalen er sentral for å få eleven i tale. Intervjuet vil bli transkribert og det skrevne, sammen med lydopptakene, vil til sammen

utgjøre materialet som vi skal analysere i forskningsprosjektet. *Forskningsintervjuet innebærer en kultivering av samtaleferdigheter, ferdigheter som de fleste av oss allerede besitter i kraft av vår evne til å stille spørsmål* (Kvale, S. & Brinkmann, S, s.21, 2009). Vi vil i intervjusituasjonen vektlegge og skape en trygg ramme og være spørre- lytte –orientert (Kvale & Brinkmann, 2009). Målet ved bruk av intervju er å få kunnskap fra eleven om hvordan han/hun oppfatter kroppsøvingstimen på godt og vondt. Målet er å skape refleksjon, som kan hjelpe oss med å fortolke den informasjonen vi får gjennom intervjuet. Bruk av intervju er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Intervjueren og den intervjuede skaper kunnskapen sammen (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi opplevde elevene som reflekterte, og de hadde stor vilje til å samtale om forskningsspørsmålene. De var ikke reserverte, men opplevdes som veldig interesserte i å få frem deres historie. De var åpne og veldig ærlige, det vil fremkomme i del fire hvor vi presenterer funnene.

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå elevenes perspektiv på vurdering i kroppsøvingsfaget og med det få en bedre forståelse om deres kunnskap om bruk av ulike vurderingsformer i faget kroppsøving (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjuobjektet sin oppfatning av det forskningsspørsmålet vi skal forske på. For at vi skal kunne lykkes med dette, innebærer det at våre samtaleferdigheter er gode og at vi klarer å skape en god ramme når forskningssamtalen skal utføres. Det finnes mange ulike former for samtale. Den hverdagslige praten kan veksle mellom å være småprat eller utveksling av nyheter, diskusjoner eller samtale av en mer formell form til utveksling av dype, personlige tanker og følelser. Vårt forskningsintervju er en profesjonell samtale. Det er et intervju der det bygges kunnskap i interaksjon mellom intervjueren og intervjuobjektet. Denne samtalen eller intervjuet er en utveksling av kunnskap og synspunkter hvor begge parter samtaler om et tema som opptar både intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2009).

Bruk av kvalitativ metode for datainnsamling når forskningsspørsmål skal besvares har blitt mer akseptert og benyttet innenfor samfunnsvitenskapen. En av de viktigste målsetningene med bruk av kvalitativ metode som tilnærming, er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Fortolkning har derfor stor betydning i kvalitativ forskning. Metodiske utfordringer ved kvalitativ forskningsmetode er knyttet til hvordan vi som forskere analyserer og fortolker vårt innsamlede datamateriell (Thagaard, T, 2009).

”Forskningsresultatenes troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. Det innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamlingen, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes,” s 11 (Thaggard, 2009).

Vi vil senere i metodedelen beskrive hvordan vi analyserer vår datainnsamling og hvilke metoder vi bruker før, under og etter intervjuene. Silvermann (2006:43) skriver *”en styrke ved kvalitative tilnærminger er at vi kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder” s, 12 (Thagaard, 2009).* I vårt forskningsprosjekt har vi valgt å intervju elever for å høre deres oppfatning av vurdering i kroppsøvfingsfaget. Dette valgte vi med bakgrunn i at vi fant lite litteratur/ forskning hvor elever var spurt, og ut i fra egen praksis i videregående skole i samtale med kollegaer ønsket vi å forske på dette.

Bruk av kvalitativ forskning som metode på praksis innebærer et nært samarbeid mellom forsker og informanter (Postholm. M.B & Moen.T, 2009). I litteraturen vektlegges det at bruken av kvalitativ metode vil gi nærhet og forståelse til andre menneskers oppfatning av virkeligheten (Jacobsen.D.I, 2011). Det var viktig for oss i dette prosjektet å få frem elevens stemme, og ikke skape for stor avstand til informantene. Derfor valgte vi kvalitativ metode. Vi har innledningsvis begrunnet dette, og ved semistrukturert intervju vil vi kunne gripe fatt i den informasjonen vi får av elevene for å skape ny kunnskap.

Et særtrekk ved kvalitativ forskning, er at forskeren kommer nærmere informantene. Man oppnår en kontakt og man vil forholde seg mer subjektiv og innfølelse til informantens opplevelse. Dette innebærer at man blant annet vil kunne oppnå en dybdeforståelse av de aktuelle fenomenene, for eksempel informantenes bestemte opplevelser i gitt situasjon og setting. Utfordringen til en kvalitativ forsker er å skape et godt samarbeid med informantene. Det stilles store krav til kommunikasjonsferdighetene til forskeren. Videre bør man være åpen for nye temaer eller vinklinger på tema som det forskers på, for å kunne skape ny forståelse, det vi kaller den hermeneutiske spiralen. Man forsker, får ny kunnskap og bygger vider på kunnskapen for å skape nye spørsmål. Styrken i et forskningsprosjekt som bruker kvalitativ tilnærming, er at man kan oppnå en forståelse av sosiale fenomener hvor fortolkning har en særlig stor betydning. Metodiske utfordringer i kvalitativ forskning er knyttet til forskerens

analysering og fortolkninger som gjøres av de sosiale fenomenene som skal studeres (Thagaard, 2009).

Det deles inn i 4.kategorier i kvalitativ forskning: bruk av observasjon, intervju, analyse av foreliggende tekster og visuelle uttrykksformer, samt analyse av audio og videoopptak (Thagaard, 2009). Vi har valgt intervju som vår tilnærming til vårt forskningsspørsmål. En god kvalitativ forskningsmetode skal både ha god troverdighet og pålitelighet. Ved bruk av intervju som metode vil de sosiale relasjonene mellom individene og intervjuer er en vesentlig rolle for utviklingen av samtalen. Dette ser vi helt opp i videregående skole hvor det i senere år er forsket mye på årsaker og sammenhenger mellom skolegang, tidligere erfaringer, oppvekstmiljø og mestring av skolehverdagen. Forskerens verdier, holdninger, erfaringer og perspektiv på læring, vil farge de tolkningene man gjør når datamateriell skal jobbes med.

Vi ser helt klart at våre antagelser og forskerspørsmål som vi har laget på bakgrunn av våre egne erfaringer, kunnskaper, holdninger til reformer og bekymring om at elever i mange situasjoner ikke kjenner til når de blir vurdert, vil farge oss når ny kunnskap oppstår gjennom intervjuene. Derfor vil bruken av kvalitativ og kvantitativ metode i empirisk forskning, i en kombinasjon, det vi også kaller en triangulering, være ønskelig for å kunne utnytte deres særpreg og fordeler best mulig (Lund & Haugen, 2006). Vi har valgt kun bruk av kvalitativ forskningsintervju i vårt prosjekt, da bruk av både en kvalitativ og kvantitativ metode vil bli for omfattende innenfor prosjektets rammer.

3.3 Fordel og ulemper ved bruk av kvalitativt intervju

Bruk av kvalitativ forskning som metode på praksis, innebærer et nært samarbeid mellom forsker og informanter. Et mål ved kvalitativ forskning, er å få frem i lyset informantenes perspektiv, og hensikten er å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling. Dette fenomenet er del av en virkelig setting (Postholm & Moen, 2009). Et særtrekk ved kvalitativ forskning, er at forskeren kommer nærmere informantene. Man oppnår en tettere kontakt, og man vil forholde seg mer subjektiv og innfølelse til informantens opplevelse. Dette innebærer at man blant annet vil kunne oppnå en dybdeforståelse av de aktuelle fenomenene, for eksempel informantenes bestemte opplevelser i gitt situasjon og setting. Utfordringen til en kvalitativ forsker, er å skape et godt

samarbeid med informantene, og det stiller store krav til kommunikasjonsferdighetene til forskeren. Styrken i et forskningsprosjekt ved å bruke kvalitativ tilnærming, er at man kan oppnå en forståelse av sosiale fenomener og fortolkning (Thagaard, 2009). Fordelen ved å bruke intervju som metode i dette forskningsprosjektet er at vi kan stille oppfølgingsspørsmål når de ikke forstår eller har lite kunnskap om de ulike uttrykkene som omhandler vurdering. Ved bruk av spørreskjemaer vil det være mer utfordrende, og feilkildene mange, når vi er ute etter å forske på elevens oppfatning av vurdering. Overføringer av fortolkninger skriver Thagaard (2009) kan knyttes til Blumer som fremhever at det er begreper i dette tilfellet vurdering, som gir retningslinjer eller føringer for hva som er viktig å fokusere på. Det er viktig at den tolkningen som utvikles gjennom forskningsprosessen, kan utprøves og videreutvikles i nye undersøkelser. Vi ser helt klart at det i et nytt prosjekt innenfor samme tema ville vært spennende, og jobbet med en eller flere skoler hvor vurdering settes i fokus sammen med lærere og elever.

Om man velger en kvantitativ eller kvalitativ metodetilnærming, eller en kombinasjon av begge metodene, må man som forsker vurdere den relative styrken og svakheten ved de ulike alternativene. *Vi må uansett akseptere at det er usikkerhet forbundet med all forskning. Man må gi avkall på å tro at resultatet som er oppnådd i forskningen representerer sannheten.* (Vedeler, L, 2009, s 155). I vårt prosjekt kan vi ikke trekke slutninger som er den absolutte sannhet, men vi kan vurdere våre funn sammen med tidligere forskning og pedagogiske teorier.

3.4 Intervjuguide

Vi valgte å lage en intervjuguide da vi skulle intervju våre informanter. Denne intervjuguiden ble delt inn i våre fem forskerspørsmål (vedlegg 3). Det var viktig for oss at det skulle være samsvar mellom forskningsspørsmålene våre og problemstillingen, slik at den skulle kunne bli best mulig besvart. Vi valgte å utforme intervjuguiden med en innledning hvor informanten skulle si litt om seg selv for deretter å komme nærmere inn på de ulike forskerspørsmålene. Vi hadde også noen oppfølgingsspørsmål vi brukte når vi følte at vi ikke fikk stilt spørsmålet slik at informanten forstod hva vi spurte om.

Vi valgte intervjuguiden i vårt forskningsprosjekt fordi vi bedre skulle kunne behandle den informasjonen vi fikk gjennom intervjuene. Bruk av intervjuguide skal bidra til å skaffe oversikt over de temaene man ønsker å komme innom i intervju situasjonen. Samtidig har intervjuguiden den funksjonen at den skal sikre at vi kommer innom de ulike temaene vi ønsker å få belyst (Jacobsen, 2011). I intervjuguiden har vi inndelt i 5 kategorier som er våre forskerspørsmål som er knyttet opp mot problemstillingen. Når vi skal bearbeide våre funn er det de ulike kategoriene vi deler funnene inn i. Dette gjøres for å få en bedre oversikt over våre funn ved databehandlingen (Jacobsen, 2011).

3.5 Utvalg av informanter og gjennomføring av intervjuene

I dette forskningsprosjektet har vi valg å intervju 4 elever ved 2 ulike videregående skoler hvor det er tilnærmet likt elevtall og likt antall utdanningsprogram i vårt hjemfylke. Begge skolene har idrettsfag som et av utdanningsprogrammene. Begrunnelsen for å velge disse to skolene, er at det er tilnærmet lik pedagogisk plattform. De har det samme fokuset for at elevene skal lykkes i de ulike fagene og det er også tilnærmet lik forståelse av vurderingskriterier i faget kroppsøving. Dette har vi kunnskap om da vi begge har jobbet i den videregående skolen, og en av oss jobber som kroppsøvlingslærer og har ulike treffpunkt med kroppsøvlingslærere fra de andre videregående skolene.

Vi ønsket å intervju elever som har fått middels måloppnåelse i faget kroppsøving for å belyse vår problemstilling. Vi valgte elever ved vg2 yrkesfaglig programområde fordi vi har størst erfaring med å jobbe med yrkesfagelever. Dette utvalget ble gjort på bakgrunn av kvalitativ metodes fleksibilitet. Hvor nettopp utvalgsfasen gir rom for å velge informanter for ett eller flere kriterier opp mot problemstillingen (Jacobsen, 2011). Vi har valgt denne gruppen fordi vi ønsket å intervju elever som har erfaringer med vurdering i mer enn 1 termin. Vi ønsker å høre deres oppfattelse og perspektiv på hvordan de ulike lærerne jobber med vurderingen gjennom skoleåret i faget kroppsøving.

Vi tok kontakt med rektor ved de aktuelle skolene, og det var skolen som kontaktet aktuelle elever til våre intervjuer. Vi møtte informantene dagen før intervjuet for å informere om tema for intervjuet og for å få samtykkeerklæring av informantene (vedlegg, 1). Vi valgte å treffe informantene i forkant av intervjuet slik at de hadde møtt oss på forhånd før vi skulle intervju dem.

3.6 Intervjuanalyse

Vi har i vårt forskningsprosjekt utformet en intervjuguide hvor vi har delt inn i fem hovedkategorier og det er de fem forskningsspørsmålene vi har omtalt i vår innledning. Dette har vi valgt med det mål for øyet å kunne belyse problemstillingen vår fra flere ulike sider. Ved å sammenstille de ulike intervjuene kan vi muligens få en pekepin, eller finne mulige tendenser til hvordan elevene oppfatter vurderingskriterier og vurderingssituasjonen i kroppsøvingstimen (Jacobsen, 2011). Fokuset vårt er å se på sentrale detaljer som flere av informantene har sagt noe om, for deretter å vurdere den nye kunnskapen og forhåpentligvis vil den kunne gi oss ny innsikt i vårt forskningsspørsmål. Det vil hele tiden være en veksling mellom deler av og helhet, dette kalles ofte for den hermeneutiske metoden (Jacobsen, 2011). Når vi ser på det enkelte intervjuet isolert, eller sammenlignet med de andre intervjuene, vil analysen ha en spiralform, ofte kalt den hermeneutiske spiral, ved at vi analyserer intervjuene innenfor våre fem hovedkategorier.

Analyse av kvalitative data vil som oftest dreie seg om tre hovedpunkter. For det første skal det beskrives i form av transkribering av innsamlet data, og kvalitetssikre at innsamlet data er referert slik informanten gjorde under intervjuet (Jacobsen, 2011). Vi brukte PC som opptaker og avspilte sporene slik at vi fikk skrevet ned dialogene mellom informant og oss som intervjuere. Det andre punktet ved analysering av data er systematisering og kategorisering av innsamlet data. På dette punktet vil fokuset være systematisk og skaffe oversikt over det som er samlet inn (Jacobsen, 2011). Vi har som nevnt tidligere i vårt prosjekt valgt å dele i fem hovedkategorier i vår intervjuguide, hvor vi i intervjusituasjonen vil stille spørsmål og gripe fatt i det intervjuobjektet kommer med av informasjon, for videre å stille oppfølgingsspørsmål. Ved å stille oppfølgingsspørsmål vil vi både kunne sikre at informanten har forstått spørsmålet, samtidig som vi vil kunne få ny viten, jamfør hermeneutisk spiral. Det tredje hovedpunktet ved analysering av intervju, er det å sammenbinde den informasjonen vi har fått av informantene. Når vi har systematisert og kategorisert våre innsamlede data vil vi starte fortolkningsprosessen. I denne prosessen vil vi søke etter meninger, mulige årsaker, forsøke å generalisere eller bringe inn ”røde” tråder eller tendenser i det vi nå har systematisert (Jacobsen, 2011).

3.7 Validitet ved bruk av intervju som forskningsmetode

Når vi bruker intervju som metode kan det skape utfordringer i forhold til gyldigheten av det vi forsker på. I litteraturen er reliabilitet, validitet og generalisering omtalt som en vitenskapelig treenighet (Kvale, S 2004). Innenfor kvalitativ forskning må man definere begrepene på annen måte enn i kvantitativ forskning, hvor det er statistikk som hovedmetode ved innsamling av data. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet og kan knyttes til hvordan forskeren utvikler data (Thagaard, 2009). Et forskningsprosjekt må tåle at det stilles kritiske spørsmål, samtidig som prosjektet skal utføres på en tillitvekkende og pålitelig måte. Reliabilitet har i kvalitativ forskning å gjøre med hvorvidt en annen forsker vil komme frem til de samme resultatene som vi gjør i vårt forskningsprosjekt. Det kalles repliserbarhet eller ekstern reliabilitet (Thagaard, 2009). Denne repliserbarheten er ikke like relevant i kvalitativ forskning som i kvantitativ forskning da den baserer seg på at forskeren skal være uavhengig i forhold til informanten. Dette vil man ikke kunne klare i kvalitativ forskning fordi det er samspill mellom forsker og informant som gir ny kunnskap. Det er hvordan forskeren argumenterer for hvilke metoder som blir brukt ved å skaffe ny kunnskap gjennom forskningsprosessen, som blir argumentet for reliabiliteten (Thagaard, 2009).

Reliabiliteten kan også styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet. Dette kan gjøre på flere måter, blant annet ved at annen forsker kommer inn på ulikt tidspunkt i prosjektet. Forskeren må argumentere for reliabiliteten til prosjektet ved å belyse blant annet konteksten dataen er innsamlet i, hvor godt kjenner forsker informant, og hvordan har man jobbet i forskningsprosessen (Thagaard, 2009). Ser vi på vårt prosjekt, gjennomføres det med fire ukjente informanter, de går på andre yrkesfaglige programområder enn det vi underviser på til vanlig. Vi gjennomførte 2 intervjuer hver, for deretter å sammenbinde våre funn i felleskap. Dette er viktige elementer som etter vårt syn styrker reliabiliteten til vårt forskningsprosjekt.

Validitet handler om gyldigheten av de tolkninger vi som forskere gjør (Thagaard, 2009). Vi kan vurdere validitet ved forskningen ved å spørre seg om det vi har forsket på representerer den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2009). Man kan spørre seg hvordan kan vi styrke forskningens validitet? En måte å gjøre det på, er å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkning av informasjonen og redegjøre for hvordan innsamlet data skal analyseres før en eventuell konklusjon trekkes (Thagaard, 2009).

Jacobsen (2011) skriver i sin bok:

”Validering innebærer også en kritisk drøftning av kildenes vilje til å gi riktig informasjon. Vi må alltid være åpne for at kilder ikke forteller sannheten, og at de bevisst gir et fortegnet bilde av sin opplevelse av virkeligheten”
(s. 217).

Våre informanter opplevde vi som ærlige og klare på hvordan de opplevde vurderingen i kroppsøvingstimen. Det var flere av informantene som kjente til hvordan vurdering ble gjennomført, men det var i andre fag en kroppsøving. Å vurdere validiteten ved gjennomføringen av intervjutranskriberingen, kan være utfordrende. Vi er to medstudenter som har gjennomført fire intervjuer og alle intervjuene er nøye transkribert. Når vi sammen jobber oss gjennom intervjuene for å finne felles trekk og ulikheter, er det utfordrende, og vi opplevde at det var en styrke at intervjuguiden var nært knyttet opp mot forskningsspørsmålene og problemstillingen.

Tolkningsarbeidet kan bli farget av at vi er to som har jobbet lenge i videregående skole og gjennom vår arbeidserfaring har fått opplevelser av at det er et mangfold i hvordan elever opplever vurdering. Det er nærliggende å tro at våre erfaringer og tanker om vurdering kan være styrende når vi finner frem til fellestrekk og ulikheter fra det informantene sier. Vi er av den oppfatning at det er nærmest umulig og ikke være farget av våre erfaringer, eget pedagogisk ståsted eller oppfattelse, når vi skal analysere og tolke innsamlet data. Jacobsen (2011) sier:

”en gylden regel kan være at informasjon fra flere uavhengige kilder gir en gyldig beskrivelse av fenomenet, men dette betyr ikke at kildene er enige i beskrivelsene. Det kan like godt være et godt tegn på gyldighet at vi får ulike beskrivelser og opplevelser av et fenomen,” (s. 218).

Det innebærer jo bare at vi mennesker tolker ting ulikt. Og det å få tak på slike ulikheter, er et av hovedpoengene med kvalitativ tilnærming på et fenomen.

Et tilbakevendende punkt ved bruk av intervju som metode i kvalitativ forskning, er om hvorvidt det kan generaliseres. I dagliglivet vårt generaliserer vi ofte spontant. Vi danner oss forventninger til hva som kan skje i liknende situasjoner som de vi har opplevd. Kvale (2004)

omtaler tre ulike former for generaliserbarhet. Det er naturalistisk generalisering, statistisk generalisering og analytisk generalisering. Den naturalistiske generaliseringen bygger på personlige erfaringer, det vi kaller stilletiende kunnskap. Denne kunnskapen kan også uttrykkes i ord og den går da fra å være stilletiende til å være konkret kunnskap. Statistisk generalisering er både formell og eksplisitt. Kunnskapen som man får ved denne formen er som oftest gjennom intervjuundersøkelser med et tilfeldig utvalg i befolkningen, og som kan omarbeides til statistisk generalisering. Ved analytisk generalisering vurderes det i hvilken grad de ulike funnene kan brukes som en rettesnor. Denne formen baserer seg på å analysere likheter og ulikheter i to situasjoner. På bakgrunn av de tre ulike formene som her er omtalt er det nærliggende å se på den naturalistiske generaliserbarheten i vårt forskningsprosjekt, da våre innsamlede data baserer seg på intervjuer med elever om deres oppfattelse av vurdering i kroppsøvfingsfaget.

3.8 Forskningsetiske overveielser

Ved å velge intervju som forskningsmetode, kommer man tett på informanten. Før intervjuet skal gjennomføres må det godkjennes av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og informanten skal skrive under på samtykkeerklæring (NESH, 2008). I vårt forskningsprosjekt ble intervjuguide og prosjektbeskrivelse innsendt til NSD for godkjenning (vedlegg 6). Når denne ble godkjent, tok vi kontakt med aktuelle videregående skoler for å finne informanter. Vi møtte informantene på forhånd slik at de fikk informasjon om tema vi skulle forske på og samtykkeerklæring til underskrivning. Da utgangspunktet for gjennomføring av et forskningsprosjekt er at det må foreligge et informert samtykke fra informantene (Thagaard, 2009). Det er viktig at intervjuene gjennomføres på en slik måte at informantens integritet blir ivarettatt, ved at vi som forskere har respekt for vurderinger, motiver og selvrespekt på de spørsmålene vi stiller gjennom intervjuet (Thagaard, 2009). Gjennom intervjuet skal man heller ikke utsette informanten for kritiske vurderinger på den informasjonen og refleksjonen som informanten kommer med. Et annet etisk dilemma, gjennom prosjektet å opprettholde fullstendig konfidensialitet på informantene. Det har vi hatt som fokus hele veien, og vi har derfor valgt at våre informanter har fiktive navn. Under intervjuet har vi trygget våre informanter på nettopp dette (Thagaard, 2009). Når vi skal analysere og tolke våre innsamlede data vil vi som forskere knytte resultatene opp mot annen forskning og relevante teoretiske perspektiver. Vår faglige plattform og erfaringer med temaet vil også farge oss når vi

analyserer dataene (Thagaard, 2009). Det er derfor viktig å gå inn i analysen med åpent sinn og spørre seg, har vi dette i våre datafunn, eller tolker vi nå ut i fra vårt eget ståsted.

4. Presentasjon av informanter - resultater

Vi har valgt å presentere resultatene fra hver informant i dette kapittelet.

Forskningsspørsmålene står med uthevet skrift med oppfølgingsspørsmål som er hentet fra intervjuguiden. Videre har vi valgt å presentere resultatene til hver informant hver for seg. Dette gjør vi for at leseren lettere kan få overblikk over datamaterialet til hver enkelt informant. I neste kapittel vil vi drøfte innsamlet data opp mot tidligere forskning og teori. Når vi presenterer forskningsfunnene våre, systematiserer og analyserer vi materiale ut i fra våre 5 forskningsspørsmål. Hensikten med vår undersøkelse er å finne ut hvordan elever oppfatter å bli vurdert etter kompetansemåla i læreplanen i faget kroppsøving. I dette kapittelet vil vi belyse og trekke ut det vi mener er viktig, og som gir et mest mulig riktig bilde av hver enkelt elevs oppfattelse av hvordan de blir vurdert etter kompetansemålene. Vi har fiktive navn på våre informanter.

4.1 Informant A

Vilde er ei jente på 17 år og er elev på vg 2 yrkesfaglig programområde. Hun sier hun deltok aktivt i alle timene og fikk middels måloppnåelse i faget på vg1. Hun trivdes godt med å ha kroppsøving og var kun borte fra timen når hun var syk. Hun valgte aldri å droppe ut på grunn av vurderingssituasjoner eller timens innhold.

4.1.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving?

Vilde forteller at hun har fått utlevert kompetansemåla i kroppsøvingsfaget på Fronter og i papirform i samlet klasse ved starten av skoleåret. Videre forteller hun at læreren informerte om kompetansemåla som regel før hver ny aktivitet.

” Hvis vi har håndball så forklarer han hva vi skal gjøre innenfor det, eller hva kompetansemåla er innenfor håndball”.

Vilde forteller at hun ikke har lest gjennom kompetansemåla, men hører etter når læreren gjennomgår dem.

På oppfølgingsspørsmålet klarer du å gjengi noen kompetansemål? tenker hun seg godt om og svarer:

”Når vi har hatt basketball, er det hvordan vi kaster og bruker de ulike teknikkene, det går lite på innsats mener jeg, synes dem setter karakter på ferdighet, hvor godt du kan spille spillet”

Vilde sier at det er hvor mye du kan etter kompetansemåla som danner grunnlaget for karakteren i kroppsøving. Det er det læreren vurderer etter, sier hun.

4.1.2 Kjenner elevene til uttrykkene; underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?

På forskningsspørsmålet om underveisvurdering, svarer Vilde at hun ikke kjenner til dette. Hun får ikke så ofte vite hva som skal til for å øke kompetansen i faget. På oppfølgings-spørsmålet om hvordan dette blir gjort svarer hun følgende:

”Gjør jeg feil for eksempel, kommer, han bort og viser meg riktig måte, teknikk”

Vilde gir uttrykk for at læreren ikke underveisvurderer så ofte, men det har hendt. Hvis hun spør, så får hun veiledning underveis, men det gjør hun ikke så ofte. Hun får ikke tallkarakter underveis med mindre Vilde spør, men det har hun ikke gjort.

Når det gjelder egenvurdering, svarer Vilde at det er å sette karakter på seg selv. Men hun kjenner ikke til hvordan egenvurdering skal gjennomføres. På oppfølgingsspørsmålet hvordan det var lagt til rette for gjennomføring av egenvurdering svarer Vilde:

”vi hadde det vel rett før vi fikk karakteren til jul, men kan ikke huske det har blitt gjort før det. Jeg sa hvordan jeg følte det gikk i gymmen, og hva jeg ønsket vi hadde mer av slik at jeg fikk best utbytte av gymmen ”

Denne tilbakemeldingen på egenvurderingen ble kun gitt muntlig til læreren og ikke skriftlig. Men hun sier samtidig at hun fikk muligheten til å komme med innspill på hvordan hun kunne oppnå høyere kompetanse i faget.

På spørsmålet om sluttvurdering husker ikke Vilde helt hva de gjorde, men var ganske sikker på at de hadde en muntlig samtale om karakteren.

4.1.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier (vurderingsveiledning) i kroppsøvingsfaget?

Vilde gir uttrykk for at hun kjenner til vurderingskriteriene. Hun sier at vurderingskriterier er det vi må lære i faget, og hva som skal til for å få de ulike karakterene. Hun kjenner til betydningen av lav (noe), middels (god) og høy (svært god) måloppnåelse (kompetanse) innenfor de ulike temaene i læreplanen, men klarer ikke å gjengi noen vurderingskriterier i kroppsøving.

”Hvis vi skal få sekser så må vi liksom, være aktive og møte opp, og klare de forskjellige teknikkene. Hvis jeg skal få 0-2 og sånn, er det å ikke møte opp og være lite aktiv”

Når læreren gir ut kompetansemåla, får Vilde vurderingskriteriene på ark som blir gjennomgått i fellesskap med klassen før hver aktivitet. Vilde får vite hva som må til for å oppnå en bestemt karakter i aktiviteten fordi læreren forteller hva han ser etter. I tillegg blir Vilde vist øvelsen og hun får øve på den før læreren vurderer det.

”han leser på arket og forklarer hvis vi ikke forstår. Hvis vi skal ha sekser så må vi liksom, være aktive og møte opp, og klare de forskjellige teknikkene”

Vilde forteller at vurderingen på slutten teller mest, men at læreren også ser på hva de har gjort underveis.

Vilde sier avslutningsvis at de har fått vurderingskriterier som læreren ser på når han skal sette karakter.

”hvis du møter opp mer og er mer utpå banen, jobber og spiller mer på lag, sentrer og prøver å score så kan du få høyere karakter hvis du er dårlig på det fra før”

4.1.4 Hvordan oppfatter elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?

Vilde kjenner ikke til hvordan og når underveisvurdering skal gjennomføres. På oppfølgingsspørsmålet: har dere ikke en samtale underveis på hva du bør jobbe med for å øke kompetansen din, svarer hun:

”Ja, han gjør det ikke så ofte, men det har hendt liksom. Gjør jeg feil så kommer han bort og viser meg riktig teknikk”

Vilde får ikke vite hvordan kompetansen sin underveis er, med mindre hun spør. Når det gjelder egenvurdering sier Vilde det er å sette karakter på seg selv. Hun sier dette ble gjort rett før de fikk karakterene til jul og kan ikke huske at det har blitt gjort før. Når Vilde hadde egenvurdering gav hun følgende tilbakemelding:

”Jeg sa hvordan jeg følte det gikk i gymmen, og hva jeg ønsket at vi hadde mer av slik at jeg fikk best utbytte av gymmen på en måte.

Under egenvurderingen gav Vilde en muntlig og skriftlig beskrivelse til læreren på hvorfor hun fortjente den karakteren i kroppsøving. Hun fikk også mulighet til å komme med innspill på hvordan hun kunne oppnå høyere kompetanse i faget. På spørsmålet om sluttvurdering blir det helt stille. Hun sier etter hvert at hun ikke helt vet hva det er.

”Vi blir tatt ut og snakket med og sånn.”

Vilde er ikke sikkert på hvordan de gjennomførte en sluttvurdering til sommeren, men er ganske sikker på at de hadde en samtale før hun fikk karakterkortet. Der fikk hun gi en muntlig vurdering av seg selv av læreren.

Vilde forteller at hun har hatt sluttvurdering i volleyball i løpet av året..

”Vi hadde volleyball sist hvor vi ble tatt ut og snakket om det og ble enige om hvilken karakter jeg skulle ha. Om vi var enige om karakteren jeg skulle ha, eller om jeg fortjente høyere karakter”

Hun ble ikke overrasket over karakteren, selv om de ikke hadde hatt noen vurdering før det. Vilde syntes den passet bra i forhold til innsats og hva hun hadde klart i timen.

4.1.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?

På spørsmålet om hvordan faglærer innhenter kunnskap om Vilde når han setter karakter, forteller hun at det er mest muntlig tilbakemelding, men også noe skriftlig. Vilde sier hun får for det meste uformell vurdering gjennom samtaler og observasjon som hun bekrefter ved å si følgende:

”Ja, du kan jo tenke selv ut ifra hva han sier da, på en måte, men han sier ikke karakteren”

4.2 Informant B

Ola er en gutt på 17 år og er elev på vg2 yrkesfaglig programområde. I kroppsøvningsfaget på vg 1 deltok han aktivt og hadde lite fravær og gjorde det han kunne. Ola sier han liker faget og ikke har noe imot det.

4.2.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving?

Ola sier han ikke kjenner kompetansemåla i kroppsøving, men vet hva det er i andre fag. Han har ikke blitt informert verken skriftlig eller muntlig av læreren i faget. Han vet heller ikke om det er lagt ut i Fronter siden han ikke er informert om det.

4.2.2 Kjenner elevene til uttrykkene; underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?

Ola kjenner ikke til at han blir vurdert etter kompetansemåla i læreplanen. På spørsmålet om han har fått underveisvurdering, forteller Ola

”Ja, jeg fikk muntlig tilbakemelding halvveis i året etter at vi hadde hatt noen styrkeprøver og slikens. Så jeg har fått en muntlig tilbakemelding, det er det egentlig”

Ola har ikke fått tilbakemelding med karakter på de ulike temaene underveis. Han har ikke fått vite hva han skal jobbe med for å oppnå høyere kompetanse i faget. Ola har savnet underveisvurdering, og kjenner han blir irritert av ikke å få mulighet til underveisvurdering før sluttvurderingen. Det eneste samtalen dreide seg om, var kompetansen til Ola.

Ola kjenner ikke til egenvurdering i kroppsøving. Han vet hvordan det gjennomføres i andre fag, men har aldri fått muligheten til å komme med egne innspill på hva han kunne gjøre for å øke kompetansen i faget.

Når det gjaldt sluttvurderingen i faget, synes Ola denne var kort og enkelt. Samtalen fant sted inne på et klasserom hvor læreren fortalte hvordan han opplevde eleven. Læreren gav samtidig en begrunnelse for karakteren til Ola. Nok en gang poengterte Ola at han burde fått en underveisvurdering så han kunne jobbet for å oppnå større kompetanse i faget.

4.2.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier i kroppsøvingsfaget?

Ola har ikke blitt informert om vurderingskriterier i kroppsøving. Han vet ikke hvordan han blir vurdert i faget, men kjenner til betydningen av ordet. Læreren informerer om hva de skal gjøre fra gang til gang, men ikke hva som skal til for å få en bestemt karakter i emnet.

”Altså, når jeg hører vurderingskriterier tenker jeg det arket som det står at du får 1-2 for å gjøre det og 3-4 får du det og 5-6 så gjør du det og det. Har sett det før, men ikke sett det innenfor kroppsøving”

Dette har tydeligvis Ola fått med seg i andre fag, men ikke i kroppsøving. På spørsmålet om han synes vurderingskriteriene er rettferdige, sier eleven følgende;

”Vi kommer nå litt inn på noe jeg har lyst til å si. Jeg mener læreren bør legge mer vekt på innsatsen for eksempel ovenfor hvor sterk du er. Alle er jo ikke like sterke, kan være fordi du er mindre, lavere, what ever. Så jeg vil nok si i ut ifra det jeg er informert i forhold til vurderingskriterier, som nesten er ingen ting, synes jeg det er urettferdig. At det er blitt mer vurdert på sluttresultat istedenfor innsatsen i timen. Å vise hva du vil gjøre og har muligheten til å gjøre da”

Ola mener det bør legges mer vekt på innsats i vurderingen. Han sier det bør vektes med 60 prosent ferdighet og 40 prosent innsats.

4.2.4 Hvordan oppfatter elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?

”Vi spiller volleyball og læreren sitter bare og ser på uten å gi noe tilbakemelding. Føler ikke at en får noe igjen for det en gjør. Kommer kun på slutten av året og deler ut karakteren, sånn er det. Her har du karakteren. Vær så god”

Ola forteller at han kun har fått muntlig tilbakemelding halvveis i året. Denne ble gitt uten å gi tilbakemelding på hva Ola kunne gjøre for å bedre kompetansen sin. Vurderingen skjedde gjennom en muntlig samtale med karakter hvor Ola fikk vite hvordan læreren opplevde han i timen. Ola sier igjen at han har savnet underveisvurdering.

Men samtidig føler han seg utelatt når han får karakteren ved sluttvurderingen i faget. Ola sier følgende:

”Den var veldig kort og enkel følte jeg. Vi hadde en kort samtale på et klasserom hvor jeg fikk en tilbakemelding på hvordan læreren følte jeg hadde gjort det. Fikk en karakter på hva jeg hadde gjort. Han begrunnet karakteren, fikk jo en begrunnelse. Det skjedde på den måten, men savnet en mellomting som du sa ista. Så jeg kunne visst hva jeg kunne gjort for å få en bedre karakter i faget”

Ola har et sterkt ønske om å få vite hvordan han ligger an underveis i faget. Han synes det hadde vært greit og fått sett øvingsbilder som viser svært god kompetanse. Dette for å se hva han skal jobbe videre med for å øke kompetansen. Egenvurdering har ikke Ola hatt i kroppsøving, selv om han vet hva det er og gir til uttrykk for å ønske seg det. Ola presiserer at han kun har blitt vurdert gjennom sluttvurdering og ikke noe annet:

”Som jeg sa tidligere satt jeg i klasserommet og fikk tilbakemelding på hvordan det hadde gått med karakterer og slik. Men hva jeg kunne gjort for å gjort det bedre, men det ble ikke sagt til meg. Det var en irritasjonsfølelse at jeg ikke fikk mulighet til å gjøre det. Ellers var det en helt vanlig kurant samtale med læreren om tilbakemeldingene. Men jeg savnet veldig underveisvurdering”

4.2.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?

På spørsmålet om hvilke vurderingsmetode faglærer bruker, svarer Ola følgende:

”Æ.. Jeg ser at han sitter og skriver og noterer på et ark hva vi gjør, ikke sett det alle gangene da, men nå ser jo ikke jeg hva han gjør hele tiden. Men jeg har sett han noterer, innsats, bruk av ferdigheter han prøver å lære oss. Ææ, så han skriver det ned. Men det hadde vært bra om vi hadde fått vite hva han skrev da”

Ola forteller videre at læreren bruker for det meste muntlig tilbakemelding med karakter når han får vurdering. Han sier han følte at innhenting av informasjon om han var troverdig:

”Ja, han hadde gjort hjemmeleksa si liksom, sånn sett da”

Ola forteller at han også har hatt formell vurdering gjennom fysiske tester de har hatt, og fått karakter på det til jul.

4.3. Informant C

Petter er en gutt på 17 år og er elev ved vg2 yrkesfaglig programområde. Petter sier han er sånn passe aktiv i kroppsøvfingsfaget. Han fikk middels måloppnåelse i faget på vg1 og han trives med kroppsøvfingsfaget. Petter dropper ingen kroppsøvfingstimer, så sant han ikke er syk. Han ser ingen grunn til å droppe kroppsøvfingstimene. Videre informerer Petter om at han ikke er aktiv med idrett på fritiden, så han synes det er bra at det er kroppsøving som fag i skolen.

4.3.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvfingsfaget?

Samtalen startet med å spørre Petter om hvilken kjennskap han har til kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget. Han svarte følgende:

”Dem kjenner jeg vel egentlig ganske dårlig”

Videre sier Petter at vi blir jo fortalt om kompetansemålene den første skoledagen og det er det. Jeg tror de ligger ute på nettet ett sted også, men jeg er ikke helt sikker. På oppfølgingsspørsmål om det betyr at ikke kompetansemålene blir nevnt i løpet av skoleåret, svarer Petter at kompetansemåla blir nevnt i ny og ne, men det er ikke som en rød tråd gjennom skoleåret. Vi blir ikke informert om kompetansemålene når vi har ny aktivitet i

kroppsøvingstimen. Det er bare når skoleåret starter og etter ferier at læreren sier noe om kompetansemål.

4.3.2 Kjenner elevene til uttrykkene; undervisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?

Når Petter får spørsmål om hvor godt han kjenner til undervisvurdering, så er han nølende. Han er usikker på hva det er. Han får i et oppfølgingsspørsmål forklaring på hva undervisvurdering kan være, og da svarer Petter:

”Ja, vi får jo halvårsvurdering der har jeg fått karakter, men det er vel ikke sånn ordentlig undervisvurdering”

Videre får han spørsmål om det betyr at han ikke har fått noen særlig grad av undervisvurdering gjennom termin 1? Petter svarer at han har jo en liten prøve som han får karakter på, men det er jo vanskelig å vite hva man må gjøre bedre i timene for å få en bestemt karakter. Videre i intervjuet får han spørsmål om egenvurdering. Og på spørsmålet om hvor godt Petter kjenner til hvordan egenvurdering skal foregå, er han fortsatt nølende. Vi spør ham for å prøve å forklare begrepet egenvurdering om han har hatt samtale med faglærer om hva han kan jobbe med i kroppsøvingstimen og om det er lagt til rette for at han skal kunne vurdere seg selv? Han har ikke hatt noen slik samtale sier han.

”Vi kommer, har gym og så går vi”

Det er litt usikkert om han har forstått spørsmålet så han får oppfølgingsspørsmål om han på noe tidspunkt har fått mulighet til å evaluere seg selv sammen med faglærer og han svarer tydelig nei på spørsmålet.

Videre får Petter spørsmål om hva han tenker på når han hører ordet sluttvurdering. Han svarer at det er den karakteren jeg fikk til første termin og skal få ny karakter til sommeren. Han svarer videre at han kjenner noe til hvordan karakteren blir satt, men han gir uttrykk for at han vet lite om grunnlaget for den karakteren han fikk i første termin.

”Jeg har opplevd at jeg føler at jeg gjør det bra i kroppsøvfingsfaget og jeg deltar aktivt og er med på alt som skjer og allikevel får jeg dårlig karakter”

Petter får spørsmål om han har spurt læreren om bakgrunnen for den karakteren han har fått, og han svarer at det har han ikke gjort.

4.3.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier i kroppsøvfingsfaget?

På forskningsspørsmålet om hvor godt Petter kjenner til vurderingskriteriene i kroppsøvfingsfaget, er han fortsatt veldig usikker. Man kan se på ansiktsuttrykket at han er usikker på de ulike begrepene vi bruker. Han svarer at han kjenner noe til vurderingskriteriene. Når han får forklart noe mer om hva det er, er han fortsatt usikker.

Petter sier etter hvert at han kjenner til dem, men han refererer til kroppsøving på vg1 når han skal forklarer hva han har av kunnskap om kriteriene i kroppsøvfingsfaget.

Han sier følgende:

”Når vi begynte med gym i fjor, da hadde vi det ganske strukturert og vi fikk beskjed av læreren, dere skal ha vurdering innen det og det temaet, men det har ikke vært på lenge nå, så jeg vet ikke om det bare har dabbet ut...”

I et nytt oppfølgingsspørsmål for å prøve å avklare om han vet noe om vurderingskriterier i kroppsøvfingsfaget, blir han spurt om han kjenner til hva læreren ser etter når han vurderer?

”Petter svarer: hun sitter vel på sidelinjen og ser på hvordan vi deltar aktivt og hvordan vi gjør tingene regner jeg med”

Når vi videre i intervjuet kommer inn på hvordan Petter kunne ønske at han ble vurdert i forhold til hvor mye ferdighet skal vektes i forhold til innsats, har han et reflektert svar på det. Innsats burde absolutt være en del av vurderingskriterier, det syns jeg virkelig sier Petter:

”Ta meg selv som et eksempel, jeg driver ikke med sport på fritiden og jeg er ikke veldig sportslig heller, men jeg deltar alltid i det som skal gjøres, skal vi spille fotball så spiller jeg fotball, skal vi spille basket så spiller jeg basket”

4.3.4 Hvordan oppfatter elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?

Underveisvurderingen den syns jeg er veldig dårlig, vi har en prøve i ny og ne, men får ikke beskjed om hvor jeg ligger i faget. Når det gjelder egenvurdering føler ikke at jeg har noen særlig god egenvurdering, ja jeg har gymtimen, jeg kommer og har gym og går igjen, har aldri satt meg ned og tenkt over hvordan jeg ligger an, det er veldig lite gym i uka. Han sier videre at det er to timer gym i uken, det blir ikke så seriøst ut av det, hadde vi hatt flere timer, kunne vi kanskje hatt til neste gang hva jeg burde forberedt meg på..

På spørsmål om hvordan han oppfatter de ulike vurderingsformene i kroppsøvingstimen svarer han:

”Da hadde jeg synes at det hadde vært fint, for eksempel etter at vi hadde en time at lærere tok meg til side for å fortelle meg hvor jeg ligger i faget, hva jeg må jobbe mer med til neste gang”

Videre spør vi Petter om han har et eksempel på når han har fått tilbakemelding fra faglærer på det han gjør i kroppsøvingstimen, da kommer han med følgende eksempel:

”Det var vel i fjor før jul hvor vi jobbet med fresbee, vi hadde en plan på hvordan vi skulle jobbe og hadde en plan for hver time, vi skulle ha en praktisk prøve på slutten hvor vi skulle bli vurdert. Lærene kom bort til meg i en time og sa at dette gjør du bra og jeg tror at den veiledningen påvirket positivt på karakteren min”

4.3.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?

Når vi stiller spørsmål til Petter om han er kjent med hvordan faglærer innhenter og bruker ulike vurderingsmetoder for å vurdere ham i en kroppsøvingstime svarer han:

”Jeg tror at hun ser på meg i løpet av gymtimen, og ser hva jeg gjør bra og hva jeg gjør dårlig, og om jeg deltar”

Det er det jeg føler at hun gjør, sier Petter. På oppfølgingsspørsmål om hvordan faglærer gir tilbakemeldinger til gruppen sier Petter:

Når vi har drevet med en ballidrett, og tar en liten pause, så samler læreren oss og gir en felles tilbakemelding, dere skal gjøre sånn og sånn, og minner oss på reglene. Du kan jo kalle det en liten vurdering, men den gjøres for hele klassen samlet, så det blir ikke noen personlig tilbakemelding. Denne tilbakemeldingen er muntlig og ikke skriftlig.

4.3 Informant D

Anne er ei jente på 17 år og er elev ved vg2 yrkesfaglig programområde. Hun har gjennomført vg1 ved annen skole, så hun har erfaring fra ulike læreres praksis fra vg1 og vg2. Hun fikk middels måloppnåelse i faget og deltar aktivt i kroppsøvingstimene. Hennes opplevelse av kroppsøvingsfaget er bra. Hun liker faget godt, selv om hun ikke driver med organisert sportslige aktiviteter på fritiden. Hun forteller at hun opplever at læreplanen i kroppsøvingsfaget er lite tilpasset mangfoldet av elever. Hun forteller innledningsvis at hun opplevde å være i klasse med alt fra turnere til de som var overvektige og som hadde store problemer med å henge med når aktiviteten ble høy på vg1. Hennes oppfatning av kroppsøvingsfaget er at eleven burde være inndelt i ulike grupper for å oppleve mestring.

4.4.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøvingsfaget?

På spørsmål om hvor godt hun kjenner kompetansemålene, svarer Anne at vi har fått dem på Fronter. De er der, men læreren har ikke gjennomgått kompetansemålene i kroppsøvingstimen. På oppfølgingsspørsmål om kompetansemålene blir nevnt når klassen skal starte med en ny aktivitet svarer Anne at det gjøres ikke.

”Vi hadde kroppsøving i dag tidlig og vi skulle ha dans. Vi startet bare å danse, læreren sa ikke noe om hva vi skulle kunne når vi var ferdig med dans som aktivitet”

Læreren gikk ikke igjennom med oss hva vi skulle kunne eller hvordan vi skulle bli vurdert.

4.4.2 Kjenner elevene til uttrykkene; underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?

På forskningsspørsmål om uttrykket underveisvurdering, er Anne litt usikker på hva som menes med det. Anne sier at det er vel en sånn pekepin på hvilken karakter du får, men jeg kjenner ikke til hvordan det gjøres i kroppsøving. Jeg kjenner til det i andre fag, men ikke kroppsøving. På oppfølgingsspørsmål om hun ikke har fått underveisvurdering, sier Anne at hun ikke har fått underveisvurdering. Videre sier Anne følgende: Jeg vet jo at bakgrunn for karakteren jeg fikk i 1 termin er de 2 prøvene vi har hatt, men jeg vet ikke om den karakteren jeg har fått er sterk eller svak. Jeg vet heller ikke hva jeg må gjøre for å få en bedre karakter enn det jeg fikk til 1 termin. Jeg fikk karakteren 4. På oppfølgingsspørsmål om det betyr at Anne ikke har fått mulighet til å kunne få innspill på hva man kan gjøre for å få høyere kompetanse i kroppsøving. Anne svarer:

*”Nei, vi har ikke hatt noen samtale med gymlæreren om karakteren, den kommer bare på **Opad**, ingen i klassen har fått beskjed om bakgrunn for karakteren eller hva den enkelte må gjøre for å få en bedre karakter eller beholde den karakteren man har fått. Det er jo vanlig i de andre fagene i hvert fall, at du har samtale med læreren om karakteren.”*

På spørsmål om hun kjenner til uttrykket egenvurdering sier Anne at det kjenner hun noe til, men hun ikke har fått muligheten for egenvurdering sammen med faglærer.

”Vi har jo hatt sånn egentrening liksom, med vi satt det opp selv, men det var ikke så veldig fokus på det, så de som ikke hadde gjort det, gjorde ingen ting liksom”

På oppfølgingsspørsmål om Anne har fått mulighet til å kunne komme med innspill på sin egen utvikling sammen med faglærer, svarer Anne at på vg1 så hadde vi egenvurderingsskjema etter timen hvor vi krysset av på skjema hva vi følte vi lå på i innsats og ferdighet, da krysset vi av 1,2,3,4,5,6 og vi kunne skrive en kommentar, men på vg2 har vi ikke hatt noe sånt

På spørsmålet om sluttvurdering gir Anne uttrykk for at det er vel karakteren vi får til sommeren tror jeg. Det er jo på grunnlag av karakter i termin 1 og 2 og vi får karakteren i mai/juni tror jeg. Det er mange som ikke er klar over at i sluttvurderingen så teller også termin 1, det er mange som tenker at det er termin 2 som teller så de er slappe i termin 1 og skal skjerpes seg i termin 2. Læreren burde si noe om det når vi starter skoleåret.

4.4.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier i kroppsøvingsfaget?

På spørsmål om Anne kjenner til vurderingskriteriene, svarer hun at det kjenner hun ikke til på vg2, jeg synes det er veldig uklart. På vg1 fikk vi tydelig beskjed om hva som måtte til for å få karakteren 6 i en 2,5 km hinderløype, men på vg2 har det ikke vært noe spesielt å strekke seg etter. Det har ikke vært noen informasjon om hva som skal til for å få de ulike karakterene. På oppfølgingsspørsmål om hvordan Anne kunne ønske at hun ble vurdert i kroppsøvingstimene svarer hun:

”Utvikling kanskje, ta et eksempel på en som løper sakte, du bør kunne vurderes på at du har en utvikling med starttest og slutt-test som er helt like som du kan motivere deg frem i mot, man vil jo gjerne at slutttesten skal bli bra. Vi vil kanskje få motivasjon også, kanskje også til å trene på fritiden. Hvis du vet at i starten av året så løp du på den og den tiden og så vet man at slutt-testen muligens vil bli bra om man har kroppsøving gjennom skoleåret. Med starttest og slutt-test vet man at du bare skal slå deg selv og ingen andre”

Videre sier Anne at det er kjedelig at det du gjør i timen av innsats ikke teller. I andre fag teller heller ikke innsats, men har du høy kompetanse i timen teller det med, sånn føler jeg ikke at det er i gym. Jeg synes at innsats også bør vurderes, når du kommer til spenst som eksempel, er det virkelig ikke alle som har mulighet til å hoppe like høyt som alle andre, når

du da prøver hardt og har god innsats, så bør jo det vurderes litt. Noen har bedre anlegg enn andre og den som er god i fotball, kan være der akkurat når det skal vurderes fordi det er ferdighet som vurderes.

4.4.4 Hvordan oppfatter elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?

På forskningsspørsmålet om hvordan Anne oppfatter vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget, svarer Anne at hun synes det er uklart. Hun er ikke helt sikker på hva de ulike vurderingsformene er. Hun får en forklaring på begrepene, og da kommer hun med et praktisk eksempel for hvor uklart hun synes det er når læreren utfører en vurdering av elevene i kroppsøvingstimen:

*”Vi bare kastet freesbe, kasta ulike kast over og under armen, kastet til hverandre, det var ikke så mange som tok det seriøst. Og så når vi var ferdige fikk vi beskjed om at vi skulle komme stå på en linje å fortelle hvor langt vi hadde kastet vi ble spurt hvor langt vi kastet og noen sa at de kastet over hele banen de bare sa ting, og vi fikk etter timen beskjed om at nå var vi vurdert og vi kunne gå hjem å lese på **Opad** hvilken karakter vi fikk”*

På oppfølgingsspørsmål om det var sånn å forstå at de ikke var informert på forhånd eller ble veiledet underveis, svarer Anne at det fikk de ikke, læreren sa bare at det kastet gjør du sånn og sånn. Vi fikk beskjed om at det var neste uke vi skulle vurderes og ikke i dag. Den gruppen som hadde innebandy hadde også fått beskjed om at det var en treningstime at de ville bli vurdert neste gang. Så begge klassene fikk samme beskjed, selv om vi var delt i 2 grupper. Det er jo uvanlig at en klasse har vurdering og den andre ikke synes jeg, i alle fall når vi har ulike lærere, men har kroppsøving sammen. Når vi skal har skriftlig kroppsøvfingsprøve da får vi beskjed en uke i forveien, slik at vi kan forberede oss godt.

På oppfølgingsspørsmål om hun har eksempel på når hun har blitt underveisvurdert, forteller Anne om en kroppsøvingstime da de hadde hinderløype, hvor de fikk prøve løypa ganske mange ganger og de fikk mulighet til å øve etter skoletid. Den første gangen tok læreren tiden og han sa at løper du ett sekund fortere får du karakteren 5. Det vil jeg jo si er underveisvurdering svarer Anne. Hun forteller at læreren veiledet underveis om hva jeg burde

gjøre for å kunne bli bedre og hvilket resultat som gav hvilken karakter altså en sluttvurdering på aktiviteten.

4.4.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?

Når det gjelder hvilken metode faglærer bruker for å innhente kunnskap om eleven før karakter skal settes, svarer Anne at hun kjente mer til det på vg1 enn på vg2.

”På vg1 viste vi hva vi kom til å få, vi hadde hatt informasjon og gymlæreren sa at du kan jobbe med det og det punktet så kan du få 6, men nå på vg2 føler jeg at det er mindre vurdering”

Nå på vg2 er det mindre kontakt med læreren og vi har hatt 3 ulike kroppsøvlingslærere, så det har ikke blitt noen personlig kontakt mellom lærer og elev. Læreren har ikke tatt meg til side for å prate om hvordan det går i faget. Vi har fått karakteren i **Opad**, men lite veiledning på hva jeg kan gjøre bedre. På den skriftlige del er det ingen underveisvurdering, der er det kun sluttvurdering. Du vet jo hva du må kunne når du leser i boka, så på den skriftlige delen er det kanskje ikke mulig å få en underveisvurdering sier Anne.

5. Drøftingsdel av resultater

I denne delen av oppgaven drøfter vi ett og ett forskningsspørsmål i den rekkefølgen de er presentert i innledningen. Vi vil først presentere likheter og ulikheter fra vår analyse av innsamlede data, for deretter å drøfte våre funn opp mot teori og tidligere forskning.

5.1 Kjenner elevene til kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving?

Det tyder på at informantene kjenner lite til kompetansemålene i kroppsøving. Etter å ha stilt dem forskerspørsmålet hvor godt de kjenner til kompetansemålene i læreplanen, gir de uttrykk for at de har hørt om dem, men at det har vært lite fokus på kompetansemålene i løpet av skoleåret. Felles for alle informantene er at de kjenner kompetansemål i andre fag bedre enn kroppsøving. Flere av informantene sier de har fått dem lagt ut på Fronter, som er et digitalt verktøy hvor elevene kan få informasjon av lærerne i de ulike fagene. En av informantene forteller at læreren har gjennomgått kompetansemålene før skolestart muntlig og gitt klassen dette i papirform. Hun er klar over at hun blir vurdert etter kompetansemålene for faget, selv om hun referer til vurderingskriterier innenfor de ulike aktivitetene når hun blir spurt om kompetansemål. Hun har ikke lest gjennom kompetansemålene.

Vi hadde forventet at informantene kunne fortelle litt om innholdet i kompetansemålene i faget, uten å sitere dem direkte. Ut i fra intervjuene våre, tyder det på at elevene ikke vet hva kompetansemål er og de klarer ikke å gjengi et kompetansemål fra Læreplanen i kroppsøving. Dette var en tankevekker for oss.

I § 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag i forskrift til Opplæringslova står det helt klart at det er de samlede kompetansemålene i Læreplanen for fag som danner grunnlaget for vurdering i kroppsøving (Opplæringslova, 2011).

Det at ingen av informantene vet at læreren legger opp undervisningen og vurderer etter kompetansemålene i Læreplanen i kroppsøving, er til bekymring. Elevene skal vite at kompetansemålene er både målet og grunnlaget for undervisningen når læreren skal planlegge og vurdere aktivitetene i timen. Det er viktig at elevene vet at innholdet i timene dekker deler av kompetansemålene og at vurderingen skal skje etter bestemmelsen i vurderingsforskriften.

Når elevene ikke kjenner til dette, kan det hende at de kun blir vurdert etter noen få kompetansemål og grunnlaget for vurdering blir uklart for elevene. Videre er det viktig at elevene blir klar over hvilke kompetansemål de skal jobbe imot for å fremme deres læring og utvikling. Når elevene kjenner målene for faget, vil kompetansen deres utvikles både når det gjelder læring og vurderingsprosessen. De vil lettere ta beslutninger som fremmer deres læring når de vet hva de vurderes etter.

Det virker som at informantene ikke kjenner til målene for opplæringen og hva de blir vurdert etter. Dette skal de være kjent med i følge forskrift til Opplæringsloven § 3-1 om vurdering. Når elevene skal være med å bestemme utvalg av aktiviteter, er det viktig at de kjenner til kompetansemålene i faget. De bør kjenne til de ulike hovedområdene i faget, slik at læreren legger opp til et bredt utvalg av aktiviteter for å dekke kompetansemålene i faget. Læreren vil også skaffe seg et bredere vurderingsgrunnlag av eleven. Brattenborg og Engebretsen (2007) sier det er viktig at læreren tar utgangspunkt i det helhetlige inntrykket av eleven og er konkret nok med tilbakemeldingene sine, slik at eleven forstår hva han skal jobbe med for å nå sine mål. Veiledningen og informasjonen må være utfyllende nok for å nå hver enkelt elev.

Alle informantene synes det hadde vært nyttig å bli informert om kompetansemålene i kroppsøving. Høines (2009) fremhever at det er skoleeiers ansvar å informere elevene tilstrekkelig. Dette bør skje gjennom faglærer i faget. Det holder ikke å legge dette digitalt ut fordi elevene ofte ikke er inne på disse sidene. I følge våre informanter virker det heller ikke spesielt lurt å informere om kompetansemålene i de første timene ved skolestart. I denne perioden får de ofte veldig mye informasjon. Informantene gir uttrykk for at de ønsker å bli informert jevnlig om målene for faget..

Siden informantene i liten grad har blitt informert om kompetansemålene, kan dette tyde på at lærerne bruker disse i liten grad aktivt også som grunnlag for vurderingen. Lærerne vil da bryte med de retningslinjer som er gitt i opplæringsloven som omhandler forskrift for vurdering. Imsen (2010) mener årsaken til at det blir liten tid til dialog mellom lærer og elev om grad av måloppnåelse, kan være at det blir lagt for stor vekt på utarbeidelse av for detaljerte kjennetegn på måloppnåelse i for mange aktiviteter. Dette kan redusere elevens forståelse for egen læreprosess og utvikling. Det er derfor viktig å sette av tid slik at elevene kjenner til kompetansemålene i kroppsøving.

En annen mulig årsak til at lærere bryter med forskriften, kan være at de ikke har nok kunnskap om forskriften eller er villige til å omstille seg. I følge Jonskås (2009) har mange lærere meninger om temaet vurdering og hvordan dette skal gjennomføres i skolehverdagen, men for mange lærere er det lite kunnskap om den nye vurderingsforskriften. Hun hevder videre at lærere fra de større skolene og skoler med idrettsfag har jobbet mest med vurderingsforskrifter.

Elevundersøkelsen hevder at det er behov for økt kompetanseutvikling i vurdering blant lærere i norske skoler. Undersøkelsen dokumenter at læreren i noen grad forteller hva som skal til for å bli bedre i faget. Elevene får i svært få fag vite hva som skal til for å oppnå kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2011b).

Dette stemmer godt med vår egen erfaring som faglærere. I videregående skole, på yrkesfag, jobbet vi lenge med reform -94 Læreplanen etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006. En av grunnene til dette var at vi ikke ble kurset i den nye Læreplanen i kroppsøving. Det var ingen kursing på fylkesnivå og vi fikk kun en liten gjennomgang fra ledelsen om de nye kompetansemåla i læreplanen. Hvordan vi skulle jobbe med den nye vurderingsforskriften for faget kroppsøving, fikk vi liten eller ingen informasjon om. Selv om vi diskuterte tolkningen av den nye læreplanen i fagseksjonen, manglet vi helt klart kompetanse når vi skulle ta i bruk de nye kompetansemåla og lage nye lokale vurderingskriterier. Dette gjorde at vi til dels vurderte etter den gamle forskrift til Opplæringsloven i starten av implementeringen. Som en følge av dette, var ikke elevene klar over de nye kunnskapsmålene i den nye Læreplanen og hvilke vurderingskriterier de ble vurdert etter i faget kroppsøving. Dette ble konsekvensen av at lærerne ikke hadde den nødvendige kompetansen i forhold til endringene i kunnskapsløftet.

Våre erfaringer støttes i Jonskås (2009), hvor hun referer til at lærerne hadde ulik oppfatning av den nye læreplanen og at kursingen burde vært i større omfang enn det det var lagt til rette for. Dette var et signal til myndighetene om å bedre tilbud på kursing når de innfører en såpass stor endring av læreplanverket. Når det gjaldt utarbeidelse av kjennetegn sier Jonskås, at de større skolene med idrettsfag hadde jobbet mer med kjennetegn på måloppnåelse enn de mindre skolene uten idrettsfag. Dette stemte ikke med vår forskning ut fra et elevperspektiv. Våre informanter forteller at de i liten grad er kjent med kjennetegn på måloppnåelse i faget. Når det gjelder vurderingsmetoder, stemmer funnene til Jonskås med våre-omvendt. Elevene oppfatter de tradisjonelle vurderingsmetoder som tester og observasjon, selv om departementet skulle ønske seg mer veiledning i læreprosessen som metode (Ibid).

Oppsummering:

Vi ser helt klart at informantene kjenner svært lite til kompetansemålene i kroppsøving. For at kompetansemålene skal være til hjelp for læring, er vi nødt til å bruke mer tid til å informere elevene. Lærerne må bruke kompetansemålene mer aktivt i undervisningen slik at de får en større betydning for elevene. Kompetansemålene bør bli et begrep som gjennomsyrrer undervisningen slik at elevene får begrepet under huden. Dette kan gjøres både skriftlig og muntlig gjennom hele året, helst ved oppstart av ny aktivitet som skal gjennomføres. Det kan være virkningsfullt å informere ved oppstart og avslutning av hver time også. Dette trenger ikke ta lang tid. En av oss har prøvd dette ut i praksis og det har fungert godt. Elevene blir da klar over hvilke kompetansemål vi jobber etter og hva de vil bli vurdert etter. Dette synes de er meget viktig å være klar over. Eksempelvis blir elevene informert om kompetansemålene i idrett og dans når vi har valgt hvilken idrett vi skal utvikle ferdigheter i. Dette gjøres for at elevene skal kjenne til hva som ligger i målet. Så blir vi enige om hvilke ferdigheter vi skal utvikle i løpet av kurset og hva som gir de ulike karakterene ut fra våre kjennetegn på måloppnåelse. Elevene må kjenne til målene for opplæringen og hva de blir vurdert etter. Dette kan være en prosess som gjør at elevene i større grad kan være med på å planlegge og gjennomføre undervisningen jf. Opplæringslova, 2011 og vurderingsforskriften. Gjennom elevmedvirkning kan de også være med på å bestemme hvordan de ønsker å bli vurdert etter kompetansemålene.

5.2 Kjenner elevene til uttrykkene; underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering?

Vi vil i dette forskningsspørsmålet komme med våre funn fra våre intervjuer og drøfte en og en vurderingsform fortløpende. Når vi spurte informantene om de kjenner til uttrykkene underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering, svarte de at de kjente lite til de ulike vurderingsformene. Informantene hadde ikke kjennskap til når underveisvurdering skjedde i kroppsøvingstimen. Deres oppfattelse er at faglærer ikke har lagt til rette for at de skal kunne ha en underveisvurdering for å vite hva de skulle kunne jobbe med for å få høyere kompetanse i faget.

I Kunnskapsløftet er underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering nedfelt i forskrift til Opplæringsloven (2011) som en rettighet for eleven. Svarene vi får av informantene tyder på at elevene i liten grad får den vurderingen de skal ha. Man har grunn til å tro at lærerne i liten grad informerer om rettighetene til elevene. Årsaken kan være at lærerne ikke kjenner til vurderingsforskriften eller bruker disse begrepene ofte nok når man samtaler med elevene (Jonskås, 2009). Det kan virke som at elevene ser på instruksjon i timen som en underveisvurdering. Dette kan skyldes at læreren ikke har implementert begrepene for elevene (Penny, 1998). Å bruke begrepene aktivt i undervisningen slik at elevene kan forstå når de ulike vurderingsformene brukes, bør være et av fokusene for faglæreren. Når elevene ikke har kunnskap om når de vurderes og hva det innebærer, har de heller ingen mulighet til å reflektere over bakgrunn for den karakteren de får. Når læreren ikke har et bevisst forhold til de ulike vurderingsformene, kan dette speile elevenes oppfattelse av å ikke kjenne til når de ulike vurderingsformene blir brukt.

Får ikke elevene underveisvurdering under undervisningens forløp, får de ikke veiledning og korreksjon av kursen selv om de har rett til å få grunnlagt informasjon om kompetansen sin med sikte på faglig utvikling. Evensen hevder i sin studie at vurdering skal stimulere til økt læring og utvikling. Videre sier han at vurdering skal bevisstgjøre læringsmål og kontrollere læringsmål. Skaalvik (2006) mener at dårlige tilbakemeldinger kan være med på å senke elevenes motivasjon for fysisk aktivitet i skolen. Mangler to av disse komponentene i vurderingen, kan dette være medvirkende faktorer for lav måloppnåelse i faget og lite grunnlag for tilpasset opplæring. Det står helt klart i Opplæringslova med forskrift (2011) at

undervisvurdering skal brukes som et redskap i læreprosessen og være grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen og lære kandidaten øker kompetansen sin i faget, jf F§ 3-11 (Opplæringslova, 2011). Det er viktig at veiledningen ikke bare gis i form av en karakter eller en kort samtale. Læreren må vurdere etter det helhetlige inntrykket av eleven og gi konkrete nok tilbakemeldinger slik at eleven vet hva han skal jobbe med for å nå sine mål (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dette synet deler Imsen (2006). Hun sier at vurdering kan være som et tveegget sverd. Selv om ikke all vurdering er positiv, skal den virke motiverende for eleven og ha en informativ verdi. De ulike vurderingssituasjoner som undervisvurdering er en del av, skal si noe om hvilket utbytte eleven har av undervisningen og fortelle i hvilken grad kompetansemålene er nådd. Svake resultater bør ikke forklares med at noe er galt og at undervisningen ikke fungerer. Det kan være at læreren vurderer elevene forskjellig og bør endre sin vurderingspraksis (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Gjennom halvårsvurdering har elevene minst en gang hvert halvår rett til en samtale med kontaktlæreren eller instruktøren om sin utvikling i forhold til kompetansemålene i de ulike fagene. Samtalen kan gjennomføres i samband med halvårsvurderingen uten karakter, jf. forskrift til Opplæringslova § 3-13. Halvårsvurderingen er både en undervisvurdering som gir veiledning om hvordan eleven kan øke sin kompetanse, og en karakter som viser elevens kompetanse så langt. Det kan tolkes slik at informantene kun får en halvårsvurdering, som de tror er en sluttvurdering i våre intervjuer. Det kan se ut til at de blander halvårsvurdering og sluttvurdering. Halvårsvurdering er en rett til samtale elevene har om sin utvikling, i forhold til kompetansemålene i faget. Det kan virke som elevene ikke har hatt denne samtalen med læreren sin. De har dermed mistet muligheten til å få grunnlagt sin utvikling i forhold til kompetansemålene i faget, og korreksjon av kursen slik at de kan nå en høyere kompetanse i faget.

Imsen (2011) hevder den uformelle vurderingen er en undervisvurdering som skal gi elevene fokus på læring og utvikling for å nå målene i læreplanen. Dette er et viktig samarbeid mellom eleven og lærer for å få eleven til å ta ansvar for egen læring. Dette er en av intensjonene til Kunnskapsløftet- 06, at elevene skal få mulighetene til å påvirke sin egen utvikling og ta del i og ansvar for egen læring. I vår forskning gir alle fire informantene uttrykk for at de ikke har fått den undervisvurderinga de har krav på i forhold til lovverk. Dette er bekymringsfylt da de ikke får mulighet til å gjøre noe med sin egen utvikling for å nå målene i faget.

Når vi videre ser på begrepet egenvurdering, gir tre av informantene uttrykk for at de kjenner noe til egenvurdering, men det er i andre fag en kroppsøving. De har i andre fag fått muligheten til å komme med egne innspill på hva de kan gjøre for å øke kompetansen i faget. En av informantene sier hun har fått mulighet til å komme med innspill på hvordan hun kunne øke kompetansen i kroppsøving gjennom en muntlig samtale med lærer før jul. Hun kjenner ikke til hvordan egenvurdering skal gjennomføres, men svarer bestemt at det er å sette karakter på seg selv. Dette har hun kun gjort en gang i løpet av halvåret. Dette viser at hun har hatt en muntlig halvårsvurdering med faglærer. Den siste informanten forteller at hun ikke har hatt samtale om sin utvikling med faglærer, men kun levert inn et egenvurderingsskjema. I dette skjema skulle informanten fortelle hvilken karakter hun lå på i forhold til innsats og ferdighet

Egenvurdering er en del av undervisvurderingen og elevene har i følge lovverket rett til å ha en samtale om vurdering med læreren. Som vi tidligere har nevnt skal undervisvurdering dokumenteres og være systematisk og planmessig gjennomført, men det er ikke fastsatt noe system for dette i forskriften. Våre funn viser at informantene ikke har hatt en lovmessig egenvurdering hvor de har fått deltatt aktivt i vurderinga av egne arbeid, kompetanse eller faglig utvikling, jf. Opplæringslova § 2-3 og § 3-4. Ingen av informantene har vært med på elevmedvirkning som er ett krav i følge forskrift til Opplæringslova F§ 3-12 om egenvurdering. Informantene har ikke fått deltatt aktivt i vurderinga av eget arbeid, kompetanse eller faglig utvikling til tross for at de har en lovfestet rett til å ha en samtale med læreren. Denne samtalen kan ha betydning for elevers selvoppfatning, trivsel og forhold til faget ifølge Skaalvik (2006). Han sier videre at dårlige karakterer og tilbakemeldinger kan være med på å senke motivasjonen for fysisk aktivitet i skolen.

Græsholt (2011) har noen av de samme funnene som oss i sin forskning. Hans elever forteller at de ikke har hatt noen samtale med kroppsøvingslærer, selv om dette var ønskelig. De har hatt halvårsvurdering med kontaktlærer hvor kroppsøving ikke var emne for samtalen, men kun andre fag. Videre er funnene våre samstemte når vi ser at vurderingen preges mer av en testkultur enn vurderingskultur. Dette til tross for at verken læreplanen i kroppsøving eller forskrift til Opplæringsloven (2011) gir metodiske anbefalinger for bruk av tester og testing. Konsekvensen for manglende egenvurdering, er at elevene ikke har tilstrekkelig informasjon om egen kompetanse og utviklingsmuligheter. De vil i mindre grad vurdere seg selv og utvikle et metaperspektiv på egen utvikling og læring. Dette er som tidligere nevnt et av

prinsippene for vurdering for læring. Vi antar at egenvurdering gjør elevene flinkere til å reflektere og ta ansvar over læringsmetoder og løsningsstrategier når de skal løse komplekse oppgaver. For å bedre egenvurderingen i undervisningen, mener vi at vurderingen må være rettet mot refleksjon rundt læring og læringssprosessen. Vurderingen blir da en underveisvurdering som står sentralt i vurdering for læring.

Våre vurderinger støttes i artikkelen ” *Vurderingspraksisen i skolen må bli bedre* ” (Utdanning,nr2, 2012). Artikkelen som omtales her viser at skoler som lykkes med læringsfremmede vurdering må ha fokus på kompetansemål og hvordan elevene kan lære bedre.

Videre ser vi helt klart at læreren bør hjelpe elevene til å utvikle sine ferdigheter i egenvurdering. Gjennom å øke lysten til å ta ansvar for egen læring vil de øke sin kompetanse på området. Elevene vil da kunne skaffe seg kunnskap om egen læring og bruk av ulike strategier i læringsprosessen. Men når elevene har mangelfull kunnskap om kompetansemåla vil dette være en begrensende faktor. I følge Slemmen (2010) har egenvurdering skjedd når eleven reflekterer over grad av måloppnåelse i faget.

Når elevene får tilbakemelding gjennom en karakter ved halvårsvurdering, er dette en oppsummering av elevens kompetanse det siste halve skoleåret. Eleven vil da miste sin mulighet til å få en veiledning som tar sikte på å fremme videre læring og økt kompetanse i faget kroppsøving.

Når informantene får spørsmål om de vet hva sluttvurdering er, svarer de forskjellig. Alle informantene gir uttrykk for at de vet at det er en karakter som skal settes, men svarer ulikt i forhold til tidspunktet. Alle har fått sluttvurdering i en eller annen form, men kjenner lite til grunnlaget for sluttvurderingen.

I kroppsøving er sluttvurderingen standpunkt karakteren elevene får etter avsluttet opplæring i fag i følge læreplanverket, jf. § 3-3 Opplæringslova (2011). Sluttvurderinga har som formål å gi informasjon om elevens måloppnåelse ved avslutning av opplæring i faget. Læreren skal sette standpunkt karakteren på et bredt vurderingsgrunnlag som viser den samlede kompetansen til eleven. Mye tyder på at elevene ikke er informert om lovverket når det gjelder sluttvurdering. Det virker som de tror at karakteren de får til jul er en sluttvurdering. Informantene oppfatter halvårsvurderingen som en sluttvurdering, som har til hensikt å dokumentere elevens kompetanse i faget, uten å bruke informasjonen til å hjelpe eleven

videre. Elevene burde fått en underveisvurdering som vurderer hele læreprosessen til eleven og mot vurdering av undervisningen.

For oss er det et klart skille mellom underveis- og sluttvurdering, jf F§ 3-12 og 3-17 Opplæringslova (2011). Det er viktig at elevene får utvikle sin kompetanse og få tilpasset opplæring før de blir sluttvurdert. Vi mener det er viktig at underveisvurderingen fremmer læring i hele læreprosessen, som til slutt skal gi en sluttvurdering. Som tidligere nevnt er standpunktkarakteren en sluttvurdering og dette ser det ut til at ingen av informantene har innsikt i. Informantene refererer til halvårsvurdering som faglærer er pliktet til å gjennomføre i kroppsøving, da kroppsøvingsfaget er et gjennomgående fag hvor standpunkt blir satt i slutten av 2 eller 3 klasse på videregående skole. Flere av informantene sier de kun har hatt en kort samtale med faglærer hvor de får vite karakteren sin, og at de ikke kjenner til grunnlaget for karakteren. De får ikke forklart hva de kan gjøre for å øke kompetansen sin. Karakteren blir ikke brukt som grunnlag for videre læring.

Det kan virke som at lærerne til alle informantene har rettet sin vurderingspraksis mot sluttvurderinger ved at de kun har gitt en karakter til jul og muntlig tilbakemelding med karakter til sommeren. Dette bekreftes ved at informantene har gitt uttrykk for at de har hatt lite underveisvurdering og egenvurdering.

Oppsummering:

Våre funn viser at informantene kjenner lite til uttrykkene underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering. Dette er bekymringsfullt fordi dette er en lovpålagt oppgave for skolen. Ansvarer her ligger hos rektor. Informantene har ikke kjennskap til underveisvurdering i kroppsøvingsfaget. Denne oppgaven skal faglærer legge til rette for. Elevene skal få vite hva de skulle kunne jobbe med for å få høyere kompetanse i faget.

Vi vet at det ofte blir brukt sluttvurdering som vurderingsformer, i kroppsøving underveis i opplæringen. Kompetansemålene i faget legger opp til sluttvurdering fordi faget har mange kompetansemål innenfor idrett og dans, friluftsliv og trening og livsstil. Elevene får sluttvurderinger i form av prøver og ulike tester fra hvert enkelt område de jobber med. Til slutt får elevene flere del-karakterer, som danner halvårsvurdering og sluttvurdering i kroppsøving. Selv om denne underveisvurderingen gir elevene flere del- karakterer som en sluttvurdering, kan man ikke si det er en underveisvurdering. Underveisvurderingen vurderer hele læreprosessen til eleven og mot vurdering av undervisningen. Vi må dessverre si at det

kan virke som at informantene forstår vurdering som det som skjer etter en endt opplæring i de ulike emnene. Våre funn viser at informantene ikke har hatt underveisvurdering som er både sluttvurdering og underveisvurdering, da de i liten grad kjenner til uttrykkene når de blir spurt. Selv om vurderingen gir læreren informasjon om hva eleven mestrer og har av kunnskap blir dette ifølge elevene ikke et utgangspunkt for videre læring. Det kan tolkes som informantene får vurdering av læring som kun har til hensikt å gi læreren kunnskap om elevene på gitt tidspunkt.

Elevene burde hatt vurdering for læring som har et læringsfremmende formål. De burde fått tilbakemeldinger på hva de skulle jobbet med for å øke kompetansen sin i faget og fått mulighet til å vise kompetansen sin i de ulike idrettene flere ganger. Det bør være rom for at eleven får vist sin kompetanse i emnet etter at de har hatt sluttvurdering eksempelvis før jul. Eleven bør få mulighet til å forbedre seg underveis i året ved egen trening eller lignende. Men dette kan være problematisk hvis eleven ikke har lokaliteter å øve i på grunn av at gymsalene i Norge blir lukket og låst etter endt undervisning. Det kan tyde på at elevene får en sluttvurdering i hvert emne som til slutt danner sluttvurdering i form av halvårsvurdering og standpunkt karakter.

Dette handler om å se muligheter og ikke begrensninger når vi skal vurdere elevene. Vi bør tilstrebe oss for å gi en mest mulig rettferdig vurdering av hver enkelt elev og gi dem muligheten til å vise sin kompetanse på området flere ganger. Det er ikke gitt at de alltid får vist hva de er gode for ved ett tidspunkt. Avslutningsvis er det verdt å nevne Hattie, J. (2009) sin metaanalyse av elevenes læringsutbytte som påpeker at lærerens tilbakemelding til elevene og elevers feedback til læreren har stor effekt på læring.

5.3 Blir elevene informert om vurderingskriterier i kroppsøvningsfaget?

En av våre informanter kjenner til vurderingskriteriene i kroppsøvningsfaget. Dette begrunnes med at informanten gir uttrykk for at læreren har informert og gjennomgått vurderingskriteriene før hver aktivitet. Informanten kjenner til lav, middels og høy måloppnåelse i forhold til vurderingskriterier i kroppsøving. Felles for de andre informantene er at de ikke har blitt informert om vurderingskriterier gjennom skoleåret, men kjenner til betydningen av begrepet i andre fag. De kjenner til betydningen av ordet. Men de er usikre på hva som skal til for å få en bestemt karakter på de ulike aktivitetene. Alle fire informantene uttrykte ønske om at det burde legges mer vekt på innsats som en del av vurderingskriteriene.

I eget fylke har man utarbeidet en vurderingsveiledning for kroppsøvningsfaget i den videregående skole. Denne vurderingsveiledningen skal være et arbeidsverktøy for alle faglærere slik at elevene skal får en tilnærmet lik vurdering som mulig (vedlegg, 4). I følge Imsen, (2006) må karakteren settes på samme grunnlag og ha samme verdi selv om de kommer fra ulike skoler. Derfor er det viktig at faglærere i kroppsøving har felles forståelse av vurderingskriteriene i faget. Ved utarbeidelse av vurderingsveiledning som er felles for skolene i fylket, vil denne veiledningen være med på å sikre validiteten ved karaktersetting. Grunnlagsdokumentet for denne veiledningen er den nasjonale læreplanen for kroppsøvningsfaget (vedlegg 5). Selv om det ikke har vært satset på å utvikle kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving fra departementet sin side, har By (2010) utviklet kjennetegn på måloppnåelse i faget kroppsøving på oppdrag av fylkesmannen i Oslo og Akershus. By m.fl. har utarbeidet et hefte som skal være til hjelp for hver enkelt skole når de skal lage sine lokale kjennetegn. Hftet vil helt klart kunne øke den felles forståelse for hvordan god vurderingspraksis skal utøves fordi dette heftet inneholder mange praktiske eksempler som etter vår mening er gode. Dette heftet danner grunnlaget for refleksjon for hvordan man skal lage vurderingskriterier for de ulike kompetansemålene i tråd med Kunnskapsløftet.

Imsen (2010) hevder vurdering innebærer å trekke en normativ dimensjon inn i skolens virksomhet ved å sette en merkelapp på en prestasjon om den er god eller dårlig. For elevens del er det da viktig at de kjenner til lærerens kriterier på de aktivitetene som gjennomføres og vurderes. Videre kan man stille seg undrende til hva som skal vurderes, hvorfor og for hvem? Å jobbe med vurdering i skolen er problematisk og omfattende fordi den griper inn i så mange

sider av skolens virksomhet. En av de største utfordringene er å sikre at lærerne vurderer og har samme oppfatning av gjeldende vurderingskriterier eleven skal måles etter.

I vår datainnsamling ble informantene spurt om de kjenner til vurderingskriteriene i kroppsøvfingsfaget. Våre informanter gir uttrykk for at de kjenner svært lite til vurderingskriteriene de blir vurdert etter. Kun en av våre informanter kjenner vurderingskriteriene i faget. Dette til tross for at en av hovedhensiktene med kunnskapsløftet er at elevene skal være delaktig i sin egen læringsprosess. Dette vil ikke elevene ha mulighet til så lenge vurderingskriteriene er lite kjent.

Vinje (2008b) har identifisert fem mulige årsaker til at vurderingspraksisen etter Kunnskapsløftet er urettferdig. Det er fortsatt stort sprik i hvilke vurderingskriterier som antas og være viktigst blant lærerne. Forskningen forteller at lærere legger ulik vekt på elementer som deltakelse, oppmøte og innsats ved standpunktvurdering. Noen tester og setter opp målbare standarder for en god prestasjon, mens andre ikke gjør dette i det hele tatt. Vi ser helt klart at våre funn kan være i samsvar med Vinjes uttalelser om at vurderingspraksisen kan være urettferdig.

Det er mye oppmerksomhet rundt begrepet vurdering i skolen, og vi har hatt utallige diskusjoner med kollegaer om hvordan vi skal sette en karakter og få tid til å følge forskriften. Mange har meninger om temaet, men har for det meste liten kunnskap om den nye vurderingsforskriften (Jonskås, 2009). Vi ser helt klart at en av de største utfordringene skolen har er å få implementert vurderingsforskriften som kommer i jevne mellomrom i ny drakt. Jonskås hevder i sin masteroppgave at lærere som kommer fra de største skolene og skoler med idrettsfag, har jobbet mest med vurderingskriterier. Hun sier at det kan tyde på at tradisjonen når det gjelder vurdering står sterkt ved skolene, og for hvordan de skaffer seg vurderingsgrunnlag til hver enkelt elev. Vurderingsmetoder som fysiske tester og observasjon er fortsatt tradisjonelle vurderingsmetoder i kroppsøving som vi ser våre funn støtter oppunder. Dette synet støtter Græsholt (2011) seg også til i sin masteroppgave.

Oppsummering

Som vi ser er nåværende vurderingspraksis sprikende blant kroppsøvlingslærere og tildels i strid med fagets formål. Vi ser i vår forskning at informantene har særdeles lite kunnskap om vurderingskriterier. Vår oppfattelse er at dette kan være et problem i kroppsøvlingsfaget. Da elevene i liten grad har kjennskap til hva de blir vurdert etter i faget og har liten mulighet for å påvirke standpunktkarakteren i faget. Det vil bli interessant å se hvilke endringer som kommer i den nye læreplanen for kroppsøvlingsfaget til høsten, skoleåret 2012-2013. I ny læreplan er det fremmet forslag om at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Våre informanter gav uttrykk for at de skulle ønske at innsats skulle være en del av vurderingskriteriene.

Dette vil stille krav om felles forståelse av begrepet blant faglærere, men vil bli en stor utfordring da nåværende vurderingspraksis fortsatt er ulik i dagens skole. Det vil også bli interessant hvordan direktoratet vil håndtere den utstrakte bruken av testing for å skaffe seg grunnlag for standpunktkarakter. For nåværende læreplan i kroppsøving og forskrift til opplæringsloven gir ikke metodiske anbefalinger for bruk av tester og testing som en del av vurderingskriteriene. Man kan også stille seg spørsmål om tester er en egnet metode for å vurdere elevens kompetanse fordi det strider mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i forskrift til opplæringslova § 3-3 (Opplæringslova, 2011).

5.4 Hvordan oppfatter elevene vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget?

På forskningsspørsmål om hvordan informantene oppfatter vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget, er det noe ulikt syn. Flere av informantene svarer at de har jo fått en slags underveisvurdering på enkelte aktiviteter. En av informantene gir uttrykk for at han savner underveisvurdering for å kunne få veiledning på hva som må til for å øke kompetansen i faget. Det kan se ut til at både underveisvurdering og rom for egenvurdering er mangelfull. Tre av informantene har ikke fått mulighet til egenvurdering sammen med faglærer. En av informantene derimot, sier i intervjuet at hun fikk muligheten til egenvurdering sammen med faglærer hvor de samtalte om hva hun kunne gjøre for å oppnå høyere kompetanse i faget. Denne samtalen ble gjennomført rett før sluttvurdering til første termin. Det som kommer frem i alle intervjuene, er at informantene ønsker seg underveisvurdering og egenvurdering for å øke kompetanse i faget. De ønsker at det skal legges til rette for disse vurderingsformene gjennom skoleåret. Felles for alle informantene når det gjelder sluttvurdering, er at de er kjent med at det er karakteren som settes i termin 1 og 2. Bruk av de ulike vurderingsformene oppfattes for informantene som ustrukturert, mangelfull og lite veiledende for elevene.

Vurderingen skal motivere og gi økt motivasjon og læring for eleven. I Kunnskapsløftet- 06 er fokuset at både eleven og lærer skal jobbe målretta med kompetansemål som kan gi økt mestring for hvert enkelt fag. 1. juli 2009 ble det vedtatt ny forskrift om elevvurdering med virkning fra 1. august samme år (Opplæringslova, 2011). Denne forskriften forplikter læreren til å gjennomføre vurdering av de enkelte kompetansemåla gjennom skoleåret. I intervjuene med informantene på spørsmålet om hvordan de oppfatter vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget, gir alle uttrykk for at de ønsker å vite hva det er og hvordan de skal jobbe med de ulike vurderingsformene. Ser vi på forskrift til opplæringslovens § 3-1. *Rett til vurdering*, står det at det skal være kjent for eleven hva som er målet for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen av hennes eller han kompetanse. Man kan undre seg over årsaken til at lærerne ved de enkelte skoler vi har forsket på, ikke bruker de ulike vurderingsformene tydelig nok for elevene. I Utdanning, nr.2, 2012 er det presentert en OECD- rapport som omhandler vurderingspraksisen i den norske skolen. I denne rapporten hevdes det at de nasjonale systemer ikke hjelper lærere med å gi elevene tydelige, helhetlige forventninger om utviklingssteg og overordnet kompetanse i fagene. Ut i fra våre intervjuer og erfaring fra videregående skole støtter vi synspunktene i OECD-rapporten. Vi savner en arena hvor vi kan drøfte vurderingspraksisen og lovverket som skal ivareta elevens rettigheter.

Vi ser at en mulig årsak til at lærere ikke er tydelig nok for elevene, kan være at lærerne i større grad har vært opptatt av å komme gjennom læreplanes krav og forventninger, enn å definere kompetansemåla.

Andre årsaker kan være det formelle kravet til læreren som er forankret i lovverket. Dette kravet kan være en hemsko for den pedagogiske veiledningen underveis for læreren, fordi man har lite kunnskap om hvordan dette kan gjennomføres i det daglige arbeidet med elevene. Det handler om at den enkelte skole må skape gode rutiner for vurderingspraksisen for både lærer og elev for å ivareta de ulike vurderingsformene elevene har krav på.

For å ivareta disse kravene, er vurdering for læring en vei å gå. Denne måten å jobbe med vurdering på skal motivere og vise vei for videre læring for eleven og knyttes gjerne til klare læringsmål og tydelige forventninger. Et av prinsippene for vurdering for læring, er at elevene skal vurdere seg selv og utvikle et metaperspektiv på egen utvikling og læring. Ved bruk av de ulike vurderingsformene til enhver tid vil eleven kunne påvirke sin egen utvikling og læring i faget (Lynstad et al., 2012).

Imsen, (2011) og Slemmen (2010) hevder at uformell vurdering er viktig i samarbeidet mellom elev og lærere. Dette kan bidra til at eleven tar ansvar for egen læring. Våre informanter gir uttrykk for at de ønsker at det skal legges til rette for bruk av de ulike vurderingsformene. Dette ønsker de for å få en tydeligere tilbakemelding på hva de skal jobbe med for å øke kompetansen i faget. Ved bruk av de ulike vurderingsformene, som for eksempel underveisvurdering og egenvurdering, vil dette kunne bidra til at elevene får mer fokus på læring og utvikling for å nå målene i læreplanen.

Slemmen (2010) hevder at kameratvurdering er med på å hjelpe elevene, til å vurdere hverandre under læreprosessen. Siden elevene sier de savner underveis- og egenvurdering, er dette noe læreren bør jobbe med og dra fordel av i vurderingsprosessen. I en travel hverdag kan elevene få tilbakemeldinger fra medelever, som kan bidra til at de involverer seg i egenrefleksjon og får eierskap til sin egen læringsprosess. Gjennom å delta aktivt i vurderingsprosessen, vil de se nye muligheter i sin utvikling. Når elevene gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger etter at de har gjort seg kjent med vurderingskriterier, kan dette hjelpe elevene i læringsprosessen. Elevene kan da bli flinkere til å vurdere og å gi konstruktive tilbakemeldinger etter innholdet i vurderingskriteriene. De kan få et vurderingsspråk som er viktig å ha kjennskap til når de gir tilbakemeldinger til hverandre.

Dette kan gjøres for å øke kompetansen til elevene i kroppsøvfingsfaget og gi læreren mer tid til å vurdere hver enkelt elev.

I Opplæringslova (2011) F§3-11 og § 3-12 fremkommer det at det skal legges til rette for at elevene skal ha mulighet til blant annet å delta aktivt i sin egen utvikling, samtidig som undervisvurderingen skal gis løpende og systematisk. I den individuelle vurderingen uten karakter brukes det vanlige verbale uttrykk. Man kan både gi en skriftlig og muntlig tilbakemelding i den individuelle samtalen. Fordelen med denne vurderingen, er at den lett kan brukes i det daglige arbeidet under hele arbeidsprosessen, og ta hensyn til de ulike forutsetninger, arbeidsmåter og innsats eleven viser. Dette er noe våre informanter helt tydelig savner i sin skolehverdag.

Sluttvurderingen skal gi informasjon om kompetansen til eleven etter endt opplæring jf. forskrift til Opplæringslova § 3-17. Våre informanter er kjent med hvordan denne sluttvurdering skal gjennomføres og det kan tyde på at denne vurderingsformen er tydeligst forankret på de skolene vi har forsket på. Grunnlaget for sluttvurdering kjenner derimot informantene lite til, fordi de kun får presentert karakteren ved terminslutt. I utgangspunktet er halvårsvurderingen en undervisvurdering som er med på å danne grunnlaget for sluttvurderingen.

Man kan spørre seg hvorfor denne vurderingsformen er den mest kjente? Kan det være med bakgrunn i at dette er den viktigste formelle vurderingen vi har i utdanningsløpet for elevene som er lovpålagt jf forskrift til Opplæringslova (2011), § 3-17, da sluttvurderingen er den karakteren som kommer på kompetansebeviset til elevene. Denne formen for vurdering er den minst tidkrevende formen for vurdering læreren skal gjennomføre og dokumentere. Men sluttvurderingen skal allerede ved starten av opplæringen synliggjøres, slik at elevene på et tidlig tidspunkt kjenner til kompetansemålene og vurderingskriteriene som ligger til grunn for standpunktkarakterene i faget (Udir, rundskriv-1-2010).

Oppsummering:

I vår forskning ønsket vi å få mer kunnskap om elevenes oppfatning av de ulike vurderingsformene i kroppsøvningsfaget. Informasjonen vi fikk av våre informanter kan tyde på at de kjenner lite til bruken av de vurderingsformene i kroppsøving. Alle informantene er tildels usikre på hvilken vurderingsform læreren bruker i undervisningen når han skal innhente kunnskap om dem. Videre hadde alle informantene et ønske om at læreren hadde fortalt dem om de ulike vurderingsformene, slik at de kunne fått muligheten til å øke kompetansen i faget. Vi ser helt klart at underveisvurderingen er mangelfull hos samtlige informanter i forskningsprosjektet.

5.5 Kjenner elevene til bruk av ulike vurderingsmetoder?

Informantene våre er kjent med at læreren bruker observasjon som vurderingsmetode for å skaffe seg vurderingsgrunnlag. To av informantene våre forteller i intervjuene at læreren har brukt fysiske tester som vurderingsmetode for å skaffe seg kunnskap om eleven. De to andre informantene sier at læreren har brukt praktiske prøver som vurderingsmetode. Kun en av informantene forteller at læreren har hatt en skriftlig prøve som vurderingsmetode. Samme antallet har hatt egenvurdering i form av en samtale, hvor eleven fikk lov til å komme med sine synspunkter angående sin kompetanse. Læreren brukte da hennes vurderinger som en del av vurderingsmetoden.

Et av våre forskningsspørsmål var om elevene kjente til de ulike vurderingsmetodene i faget kroppsøving. Våre funn viser at informantene kjenner lite til de ulike vurderingsmetoder som læreren bruker for å innhente kunnskap om dem. En av grunnene til dette tror vi kan være at de i liten grad kjenner til de lovpålagte vurderingsformene i kroppsøving. Videre har de gitt uttrykk for å kjenne lite til hvilke kriterier læreren følger når han setter en karakter på dem. Det virker som de i liten grad har vært med på å bestemme hvordan de vil at læreren skal innhente informasjon om deres kunnskap. Ved å kjenne til vurderingsformer og vurderingskriterier, er det lettere for eleven å forstå hvorfor læreren bruker den bestemte vurderingsmetoden når han skal innhente kunnskap om dem. Ved at faglærer er tydelig ved bruk av de ulike vurderingsmetodene, vil det ikke bli noen overraskelse for elevene når læreren informerer om karakteren. Det er derfor viktig at kunnskap om vurderingsmetodene er implementert som en del av undervisningen.

Det er viktig å være klar over at formell og uformell metode kan ha en formell forankring i lover og forskrifter. Ved gjennomføring av de ulike vurderingsmetodene skiller man ofte mellom formell og uformell vurdering. Eksempler på formell vurdering kan være tester og lærerlagde oppgaver som informantene gav uttrykk for å kjenne noe til. To av informantene forteller at lærerne har gjennomført fysiske tester og skaffet seg kunnskap om dem som en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Prøitz og Borgen (2010) hevder i sin rapport at mange lærere setter standpunkt-karakterer etter målbare standarder for hva en god prestasjon er ved å ferdighetsteste elevene, eksempelvis ved å lage karakter skalaer etter hvor fort de løper. Græsholt (2011) hevder i sin studie at vurderingen i faget preges av en testkultur mer enn en vurderingskultur. Vinje (2008b) hevder noen tester og setter opp målbare standarder for en

god prestasjon mens andre ikke gjør dette i det hele tatt. Vår forskning støtter i noe grad funnene deres, fordi informanter sier de kjenner til den formelle vurderingen som i deres tilfelle har vært tester og praktiske prøver.

Videre har våre informanter fortalt at læreren har brukt observasjon som vurderingsmetode for å skaffe seg informasjon om dem. Observasjonene læreren har gjort av elevene har han brukt som muntlige tilbakemeldinger ved halvårsvurdering og sluttvurdering. Vi ser at læreren har brukt denne informasjonen i liten grad i underveisvurderingen.

Kunnskapsløftet fremhever egenvurdering som en vurderingsmetode som eleven har lovfestet rett til jf. § 3-12 Forskrift til Opplæringslova (2011). Elevenes egenvurdering synes i liten grad og bli ivarettatt som en del av vurderingsmetoden når læreren gir underveisvurdering etter observasjon. Det kan virke som at læreren forteller resultatet av observasjonene han har gjort seg uten særlig elevmedvirkning. Faglæreren har ansvar for at det tilrettelegges for denne vurderingsmetoden som er en del av vurdering for læring. Opplæringen i faget skal medvirke til at elevene opplever glede, inspirasjon og selvstendighet i faget (vedlegg 5). For at elevene skal ha denne gleden av faget, er det viktig at de kjenner til metodene læreren bruker når de blir vurdert. Vår oppfatning er at informantene kjenner lite til metodene læreren bruker når han innhenter kunnskap om dem. En mulig årsak kan være at lærerne ikke er tydelig nok når de bruker de ulike vurderingsmetodene for eleven. En annen årsak kan være at våre informanter ikke har begreper om hva en vurderingsmetode er fordi ordene ikke brukes i undervisningen deres.

Vi mener vurderingsmetodene burde vært brukt i større grad underveis i undervisningen, slik at de kunne blitt brukt som vurdering for læring som støttes av forskrift i Opplæringslova (2011), § 3-12. Hvor det står at eleven skal delta aktivt i vurderingen av sitt eget arbeid, kompetans og faglig utvikling. Dette kan gjøres gjennom at eleven aktivt får være med på å bestemme hvilken vurderingsmetode som passer for den enkelte.

Oppsummering:

Ut ifra våre funn, kan det se ut som at lærerens vurderingspraksis ofte er rettet mot sluttvurderinger i form av bedømming av ferdige produkter. Dette er vurdering av læring som bruker vurderingen til å teste og dokumentere elevens kompetanse i faget uten å bruke denne informasjonen til å hjelpe eleven videre. Vi mener at elevene bør bli vurdert etter flere

vurderingsmetoder for å sikre at karakteren som blir satt viser elevens kompetanse. Våre informanter gir uttrykk for nettopp dette i våre intervjuer. Det vil bli interessant hvordan Utdanningsdirektoratet håndterer den utstrakte bruken av testing for å skaffe seg grunnlag for standpunktkarakter i faget. Våre funn viser noe bruk av testing som ikke nåværende Læreplan i kroppsøving og forskrift til Opplæringslova (2011) gir metodiske anbefalinger for, da det strider mot det målrelaterte vurderingsprinsippet i Forskrift til Opplæringslova (2011) § 3-3.

6. Avslutning

Vårt formål i dette prosjektet har vært å finne ut av hvordan elevene oppfatter å bli vurdert etter kompetansemåla i læreplanen i kroppsøving på yrkesfaglig utdanningsprogram i den videregående skole. Vi har ønsket å forske på om den nye vurderingsforskriften har blitt implementert i kroppsøving i den videregående skole sett ut fra et elevperspektiv. Gjennom våre fem forskerspørsmål har vi belyst vår problemstilling gjennom å se på elevenes kjennskap til kompetansemåla i læreplanen, om de kjenner til uttrykkene underveisvurdering /egenvurdering / sluttvurdering, om de har blitt informert om vurderingskriterier, hvordan de oppfatter vurderingsformene og til slutt om de kjenner til ulike vurderingsmetoder.

Vår studie viser at elevene i liten grad kjenner til kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving. De gir uttrykk for å ha hørt om dem, men sier det har vært lite fokus på kompetansemåla i løpet av skoleåret. Elevene har sjeldent blitt informert om kompetansemålene og klarer ikke å gjengi et kompetansemål fra læreplanen i kroppsøving. Det kan tyde på at de ikke vet hva som ligger i de ulike begrepene.

Informantene i vårt forskningsprosjekt kjenner lite til vurderingsformene underveisvurdering, egenvurdering og sluttvurdering. De kjenner ikke til når underveisvurdering skjer i timen og oppfattelsen deres er at det ikke ble tilrettelagt for dette i undervisningen. De fikk i liten grad vite hva de skulle jobbe videre med for å få høyere kompetanse i faget i samtale med læreren, og det var ikke lagt til rette for å komme med egne synspunkter som en del av vurderingen. Det kan tyde på at de i liten grad har gjennomført egenvurdering i faget.

Det viser seg at elevene ofte har hatt sluttvurderinger i form av prøver og ulike tester som grunnlag for standpunkt karakteren. Elevene kjenner ikke til begrepet underveisvurdering fordi det kan virke som at læreren i liten grad bruker begrepene i undervisningen. Skal elevene øke kompetansen i faget bør begrepene brukes og praktiseres som utgangspunkt for videre læring.

Vi har sett i vår forskning at oppfattelsen av nåværende vurderingspraksis blant elevene er sprikende og kan stride mot lovverket. Informantene har særdeles liten kunnskap om vurderingskriterier. I vår studie kjenner kun en av de fire informantene til vurderingskriteriene i faget, og hva som skal til for å få en bestemt karakter. Samtidig hevder alle informantene at de kjenner til vurderingskriterier i andre fag enn kroppsøving. Årsaken til dette tror vi kan være manglende informasjon fra lærer til elev. En annen årsak kan være at elevene ikke

forstår begrepene læreren bruker i gitt tilfelle. Det er helt klart vanskelig å finne det rette svar på denne problemstillingen, selv om det i vår forskning kan tyde på at læreren ikke forholder seg til lovverket som han er forpliktet til. Lærerne bør bruke mer tid på implementering av begrepene som tidligere nevnt. Dette for å kvalitetssikre at elevene forstår hva vi mener med de ulike begrepene i vurderingsprosessen. De bør bruke de samme begrepene som det refereres til i lovverket slik at elevene kjenner til begrepene så godt at de automatiseres. Det skal ikke være slik at begrepene skal gjøre elevene usikre på hva læreren legger i dem. Prater læreren om vurderingskriterier i norsk eller gym, skal de vite hva som legges i det og hva som kjennetegner de ulike karakterene.

Informantene skulle ønske at de hadde egenvurdering og underveisvurdering for å vite hva de skulle gjort for å øke kompetansen i faget. Det kan virke som at vurderingsformene oppfattes som ustrukturerte, mangelfulle og lite veiledende for elevenes videre læring. Det er spesielt underveisvurdering, som det bør legges mer til rette for ifølge informantene for å kunne øke deres kompetanse i faget.

Når det gjelder vurderingsmetoder, vet alle at læreren bruker observasjon for å samle inn kunnskap om dem. Det kan se ut som at det ofte er sluttvurderinger i form av bedømming av ferdige produkter som er vurderingspraksis i følge informantene. Det blir i noen grad brukt andre vurderingsmetoder for å innhente informasjon av eleven. Det kan virke som at vurderingstradisjonen med testing og praktiske prøver fortsatt står sterkt i skolen.

En metode å jobbe med underveisvurdering og egenvurdering sammen med elevene på kan være følgende:

I emnekurset basketball som vi har 5x 2timer, vil elevene etter 3. gang få beskjed om å vurdere seg selv etter vurderingskriteriene de har fått av faglærer eller har vært med på å utarbeide. I egenvurderingen skal elevene skrive ned hva de ønsker å forbedre seg på i forhold til vurderingskriteriene og hva de ønsker å jobbe videre med for å øke kompetansen sin i emnet. I noen grupper kan det være aktuelt med kameratvurdering som kan hjelpe dem til å øke ferdighetene i egenvurdering. Mens elevene jobber med egentrening får eleven tilbakemelding direkte, mens de øver på øvelser de skal vurderes i. Praktisk gjennomføres dette i gymsalen ved stasjonsvurdering. Det vil si at det er kun 4 elever av gangen hvor de viser sin kompetanse. Underveis får en og en direkte tilbakemelding på grad av måloppnåelse. Dette gjøres også i spill 5 mot 5. De får muligheten til egenvurdering i løpet av samtalen under denne stasjonsvurderingen hvor de viser de ulike tekniske ferdighetene. I denne

prosessen er det viktig for både elev og lærer at dette ikke tar for mye tid på bekostning av aktiviteten i kroppsøvingstimen. I den siste dobbelttimen vurderes elevene på nytt ved å følge samme metode som over. Elevene skal på nytt vurdere seg selv opp mot kompetansemålene og vurderingskriteriene de har vært med på å utarbeide. Dette danner sluttvurderingen i basketball som er med på å danne helhetsinntrykket til eleven når det settes halvårsvurdering eller standpunktarakter. Dette vil lette for- etterarbeidet for læreren og samtidig vil elevens rettigheter bli ivaretatt. For at dette skal praktisk være gjennomførbart er det viktig at emnekursene utvides med flere timer slik at det blir rom for å gjennomføre vurderingen etter lovverket.

Slemmen (2010) omtaler 10 veiledende prinsipper om vurdering for læring i klasserommet. Disse prinsippene gjør seg til kjenne i det praktiske eksempelet over, som viser god vurderingsskikk ved at elevene er svært delaktige i refleksjonen over egen utvikling og forbedringspotensialet. Eksempelet viser at gjennom samtale med elevene blir det gitt tydelige og konstruktive tilbakemeldinger som kan være en viktig del av underveisvurderingen. Slemmen støtter viktigheten av at elevene er kjent med kjennetegn på måloppnåelse som i vårt eksempel over. Man må sikre seg at elevene forstår kjennetegn på måloppnåelse i den enkelte aktiviteten. Dette kan læreren løse ved å informere om hvilke bestemte ferdigheter elevene skal jobbe med, og lage vurderingskriterier for aktiviteten. Underveis i aktiviteten bør læreren gi direkte tilbakemelding til eleven om hva som er bra og hva som kan jobbes videre med for å oppnå høyere kompetanse. Vi mener dette er gjennomførbart, selv om tiden er knapp i en 2 - timers økt.

Det blir spennende å lese den nye læreplanen for kroppsøving som kommer høsten 2012. Vil lærerne få den nødvendige kursingen slik at tolkningen av den nye læreplanen oppfattes noe mer likt? Det gjenstår å se om det kommer en veiledning med gode praktiske/teoretiske eksempler på hvordan vurderingen skal gjennomføres i faget. Vi er også spente på om det vil bli utarbeidet føringer på kjennetegn på måloppnåelse som vil være retningsgivende. Det vil helt sikkert komme utfordringer på dette feltet når innsatsbegrepet skal innføres på nytt, og hvordan man skal tolke dette i forhold til vurderingen.

Avslutningsvis vil vi kommentere de sterke og svake sidene ved vårt forskningsprosjekt. Vi opplever at fordelene med å være to pedagoger som har jobbet i klasserommet i en årrekke, er at vi kjenner elevgruppa godt og hverandres styrker på området. Ved å inneha ulik

fagkunnskap er vi mer kritiske til funnene i forskningsprosjektet som gir refleksjonene større verdi. Ulik kunnskap på området har gjort at vi har blitt mindre forutinntatte eller trukket for raske slutninger i forskningsprosessen etter vår oppfatning. Men dette kan også være en svakhet i oppgaven. I og med at den ene av oss til daglig jobber med vurdering av elever, på yrkesfaglig studieretning i kroppsøvfingsfaget, kan vi være forutinntatt i forhold til vår problemstilling.

Å velge kvalitativ metode med intervjuguide er en styrke for prosjektet, fordi gjennom intervjuer med informantene har vi kunnet stille oppfølgingsspørsmål, noe vi ikke får gjort ved kvantitativ forskning. Det hadde helt klart vært en fordel å kunne gjennomført triangulering for å styrke problemstillingen. Da kunne vi ha spurt et større antall informanter for å belyse vår problemstilling. Dette var det ikke rom for i dette prosjektet på bakgrunn av omfang til masteroppgaven. Det er som tidligere nevnt få undersøkelser som er gjennomført hvor eleven er spurt om temaet vurdering. Selv om vi kan trekke noen slutninger i vår forskning, ser vi helt klart at det kan være problematisk i forhold til generalisere våre funn fordi vi ikke har mange tidligere forskningsprosjekt å støtte oss til. Ut i fra våre funn kan vi stille kritiske spørsmål til hvorfor elevene kjenner lite til vurdering og formen vurdering skal gjennomføres i. Vi håper at dette forskningsprosjektet vil inspirere andre til å forske videre på temaet, da dette er noe av det mest sentrale i den videregående opplæring. Vi håper at det ved ny læreplan i kroppsøving vil bli gjennomført nye forskningsprosjekt, hvor elevene blir spurt om hvordan de oppfatter vurdering i kroppsøvfingsfaget. Det hadde vært interessant ved videre forskning og valgt elever ikke bare fra yrkesfaglig utdanningsprogram, men også valgt elever fra studieforberedende utdanningsprogram. Å stille de samme typer spørsmål til lærerne ville styrket vår oppgaven, og bidratt til en mulig generalisering av våre funn. God vurderingsskikk vil sikre elevens rettigheter og muligheter for egen utvikling og økt kompetanse ved gjennomføringen av videregående opplæring.

Litteraturliste

Andrews, T og Johansen, V. (2005). *Gym er det faget jeg hater mest*. I: Lynstad, Idar., Flagestad, Lene., Leirhaug, Petter Eirik., Nelvik, Ingrid. (2011). *Kroppsøving i skolen, rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=not (Lesedato:6.6.2011).

Annerstedt, C. og Larssons, S. (2010). *I have my own picture of what the demands are...Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness*. I: Lynstad, Idar., Flagestad, Lene., Leirhaug, Petter Eirik., Nelvik, Ingrid. (2011). *Kroppsøving i skolen, rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=not (Lesedato:6.6.2011.)

Bomo, S. Ø.(2008) *Implementeringen av kunnskapsløftet: Hvilke erfaringer er gjort i forbindelse med implementeringen av kunnskapsløftet blant kroppsøvingslærere på vg 1*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøyskole, Oslo.

Brattenborg, Steinar. (1995). *Karaktersetting i kroppsøving på ungdomsskoletrinnet*. Hovedfagsoppgave. Levanger: Høgskolen i Nord Trøndelag . I: Lynstad, Idar., Flagestad, Lene., Leirhaug, Petter Eirik., Nelvik, Ingrid. (2011). *Kroppsøving i skolen, rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=not (Lesedato:6.6.2011.)

Brattenborg, Steinar og Engebretsen, Berit. (2007) 2. utgave. *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

By, I (2010). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøvfingsfaget i kunnskapsløftet i videregående opplæring- VG1, VG2 OG VG3*. 2. Utgave. Oslo: Norges idrettshøgskole.

- Chan, K., Hay, P. og Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in physical Education. I: Idar., Flagestad, Lene., Leirhaug, Petter Eirik., Nelvik, Ingrid. (2011). *Kroppsøving i skolen, rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=not (Lesedato:6.6.2011).
- Davis, A. (2007). Making Classroom Assessment work 2.utg. British Columbia Connections Publishing.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: teorier for forandring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dobsen, S, Enghe, K.R., Engvik, G., Gamlem, S.T.M., Hartberg, E., Tellefsen, H.K., Utdanning, nr 2, Januar, 2012 ; "Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Norway. S.30-31. Utdanningsnytt.no. Oslo: Utdanningsforbundet (Lesedato: 02.02.2012).
- Engelsen, B.U.(2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner-Hva, hvordan, hvorfor?* Revidert utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Engh, R., Dobson, S. & Høihilder, E. k. (2007) *Vurdering for læring*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Evensen, I. (2008). *Kroppsøving i skolen og den erfarte læreplan. En kvalitativ studie av 8 tidligere elevers opplevelse, erfaringer og læringsutbytte i grunnskolen*. Masteroppgave. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Giske, R., Bjørkvik-Næsheim, G.,& Brunes, A.O. (2007). *Treningsledelse, lederutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Græsholt,S.A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving: Hvordan erfarer elever i den videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingsslaget?* Masteroppgave i idrettsvitenskap, Oslo: Norges idrettshøgskole.

Goodlad, John I M.F.L. 1979. Curriculum Inquiry. The Study Curriculum Practice. N.Y. : McGraw-Hill.

Gudem, Bjørg Brandtzæg (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En innføring.* Oslo: Universitetsforlaget.

Hattie, J. (2009): *Metaanalyser av elevenes læringsutbytte*, Visible learning.

Hay, P. og Penny, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. I European Physical Education Review Vol. 15 nr. 3, s. 389- 404.

Helle, L. (2000). *Elevvurdering: kontroll eller læring?* Oslo: Tano Aschehoug.

Hofnes, R. (1993). *Vurdering i kroppsøving. Kva ligger til grunn for læreres karatersetting i kroppsøving?* Hovedfagsoppgave. Oslo: Norges idrettshøyskole.

Hofsnes, R. (2000). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet: sluttrapport B:Utarbeidelse av rutiner for praktisk vurdering, konkretisering av kriterier utprøving og evaluering av disse: Eksempler fra fire ungdomsskoler i Sør-Trøndelag.* Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.

Høines, J.H. (2009). *Elevvurdering i kunnskapsløftet. Tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering.* Haugesund: Vormedal forlag.

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Imsen, G. (2010). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4.utg), 2 opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D,I (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Innføring i samfunnsvitenskapelig metode. 3 opplag. Kristiansand: Høyskolebokforlaget.

Jonkås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring i Kunnskapsløftet?* Masteroppgave. Oslo: Norges idrettshøgskole.

Jonkås, K (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingsslaget i Norge fra januar 1978- desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.

Kirke-,utdannings- og forskningsdepartementet (1994). Læreplan for videregående opplæring. *Kroppsøving. Felles allment fag for alle studieretninger*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.

Kvale, S (2004). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. 6.opplag, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Kvale, S. 1997(6.opplag 2004). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*, 2. utg. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub.

Lynstad, Idar., Flagestad, Lene., Leirhaug, Petter Eirik., Nelvik, Ingrid. (2011). *Kroppsøving i skolen, rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=not (Lesedato:6.6.2011).

Lysne, A. (1999). *Karakterer og kompetanse: stridstema i norsk skolehistorie*. (Haslum): Ava forlag. Universitetet i Oslo.

NESH publikasjon (2008). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. 3.opplag. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.

Penny, D (1998). *School subjects and structures: reinforcing traditional voices in contemporary reforms of education*. Discourse: Studies in the cultural politics of education, 19 (1), 15-18.

Postholm, M.B. & Moen, T. (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Prøitz, T.S. & Borgen, J.S. (2010). *Rettferdig standpunktbedømming - det(u)muliges kunst? Lærernes setting av standpunkt karakterer i fem fag i grunnskoleopplæringen*. NIFU-STEP, Rapport, Oslo.

Redelius, K. (2007). *Betygssetting I idrett og helse – en didaktisk utfordring med pedagogiske konsekvenser*. I Lynstad, Idar., Flagestad, Lene., Leirhaug, Petter Eirik., Nelvik, Ingrid. (2011). *Kroppøving i skolen, rapport fra arbeidsgruppe i kroppøving*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf?epslanguage=not (Lesedato: 6.6.2011).

Skaalvik, M. (2006). *Selvoppfatning og idrett*. I: Ingebrechtsen, JE & Sigmundsson, H (red.). Idrettspedagogikk. Oslo: Universitetsforlaget.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet, 2. utgave, 5. opplag 2012* Oslo: Gyldendal akademiske.

Stette, Ø(red). *Opplæringslova og Forskrifter, med forarbeid og kommentarer*. (2011). 1.opplag. Oslo: Pedlex.

St.meld. nr 30(2003-2004). *Kultur for læring*, Oslo: Utdannings og forskningsdepartementet.

St.meld.nr 16, (2006-2007). *Og ingen sto igjen- Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo:

Thagaard, T.(2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2011a). *Høringsbrev om endringer I faget kroppøving I grunnskolen og videregående opplæring*. (Lesedato: 08.12.2011).

Utdanningsdirektoratet (2010). *Individuell vurdering i grunnskolen og videregående opplæring etter forskrift til opplæringsloven kapittel 3*. Oslo. Utdanningsdirektoratet. (Lesedato: 08.12.2011).

Utdanningsdirektoratet (2011b). *Satsingen, Vurdering for læring 2010-2014*, grunnlagsdokument, Oslo: Utdanningsdirektoratet. <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/>. (Lesedato: 23.02.2012).

Utdannings og forskningsdepartementet (2005). *Kunnskapsløftet: læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring*.

Vedeler, L.(2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*, En innføring i bruk av metoder, 2.opplag: Oslo: Gyldendal Akademiske AS.

Vinje, E. (2008a). *Vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-Media AS.

Vinje, E. (2008b). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-Media AS.

Informasjonsskriv til informantene

Kjære elev

Vi har forstått det slik at du ønsker å delta i vårt mastergradsprosjekt, hvor vi skal ha intervju med elever for å belyse vår problemstilling. Vi er veldig takknemlig for at nettopp du ønsker å delta i vårt prosjekt. I dette mastergradsprosjektet vil vi intervju 4 elever. Det at du har takket ja til å delta i dette prosjektet er flott, men vi vil med dette skriver informerer deg om at dette er frivillig og du kan trekke deg når som helst fra prosjektet..

Vi er studenter ved høyskolen i Østfold på master i spesialpedagogikk. Vår masteroppgave har innleveringsdato 15. mai 2011. Vår hovedproblemstilling er: **Hvordan oppfatter elever å bli vurdert etter kompetansemåla i læreplanen i kroppsøvingfaget på yrkesfaglig utdanningsprogram?**

I dette mastergradsprosjektet har vi satt ulike kriterier for de elevene som skal delta i prosjektet. Elevene må være elev på vg2 nivå i videregående skole og de skal gå på yrkesfag. Vi ønsker oss både jenter og gutter i prosjektet og vi ønsker deltakere fra 2 eller 2 ulike videregående skoler i Østfold. Vi ønsker med dette utvalget å få en bredde i utvalget vårt.

Metoden vi vil bruke i dette prosjektet er kvalitativt intervju og vi vil benytte båndopptaker under intervjuet. Dataene vi samler inn vil behandles konfidensielt og vi vil naturligvis slette all informasjon når prosjektet avsluttes. Alt datamateriell vil i prosjektet være anonymisert. Vi har taushetsplikt og prosjektet vårt er meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vi håper at du under intervjuet svarer ærlig og oppriktig på spørsmålene. Dette er viktig for at vårt prosjekt skal bli mest mulig troverdig og at informasjonen vi innhenter kan bidra til å finne noen mulige svar på vår problemstilling. Resultatene vil bli presentert i vår masteroppgave som skal presenteres ved høyskolen i Halden og det er derfor viktig at du skriver under på samtykkeerklæring om du ønsker å delta i prosjektet.

Dersom du har spørsmål til dette prosjektet er det bare å ta kontakt med oss:

Jan Petter Eggesvik

Mob: 97084657

Anita Johansen

Mob: 91 00 91 27

anijoh

Veileder Høgskolen i Halden:

Hans Petter Wille

Mob: 91728437

hans.p.wille

Med vennlig hilsen

Jan Petter Eggesvik og Anita Johansen

Samtykkeerklæring ved innsamling av datamateriell til bruk i vårt forskningsprosjekt ved
Høgskolen i Østfold.

Jeg har lest informasjonsskrivet og samtykker med dette til å delta som informant i dette
prosjektet. Jeg samtykker til at opplysninger som fremkommer under intervjuet kan brukes i
masteroppgaven.

Jeg stiller frivillig opp som informant i dette prosjektet og jeg er informert om at jeg når som
helst kan trekke meg uten begrunnelse for hvorfor jeg ikke vil være informant lenger.

.....
Sted	Dato	Underskrift

Intervjuguide

1. Innledning

- Presentere oss selv
- Informere kort om bakgrunn for prosjektet
- Forklarer hvordan intervjuet skal gjennomføres. Opplyse om taushetsplikt, bruk av båndopptaker, at prosjektet er meldt inn til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og at det er lov å trekke seg når som helst for informant.

2. Bakgrunn

- Alder og kjønn
 - Hvilke utdanningsprogram er du elev ved?
 - Hvordan deltok du i kroppsøvingsfaget på vg1?
- a) Var det tilfeller der du valgte å droppe ut av kroppsøvingstimen, og eventuelt hvorfor?

3. Læreplan/kompetansemål i kroppsøvingsfaget

1. Hvor godt kjenner du læreplanen for kroppsøvingsfaget?

- a) Har du fått utlevert læreplanen i papirform eller fått den på fronter? Har læreren informert flere ganger om læreplanen i løpet av skoleåret?

2. Hvor godt kjenner du kompetansemålene for kroppsøvingsfaget?

- a) Har faglærer informert deg om kompetansemålene i kroppsøving, og eventuelt når?
- b) Kjenner du til noen kompetansemål i kroppsøving?

3. Kjenner du til når underveisvurdering skal gjennomføres?

- a) Får du tilbakemelding på hvilken karakter du ligger an til å få i faget underveis?
- b) Er det andre måter du har fått tilbakemelding på?

4. Kjenner du til hvordan egenvurdering skal gjennomføres?

- a) Er det lagt til rette for at du og din faglærer ser på din utvikling sammen?
- b) Får du mulighet til å komme med innspill på hvordan du kan oppnå høyere kompetanse i faget?

5. Kjenner du til hvordan sluttvurdering skal gjennomføres?

- a) Vet du hva sluttvurdering er?
- b) Når skjer og hvordan gjennomføres sluttvurdering?

4. Oppfattelse av vurdering

1. Har du blitt informert om vurderingskriteriene som du skal vurderes etter i kroppsøvfingsfaget?

- a) Hvordan blir du informert om hvordan kompetansemåla vurderes? Når blir du informert om dette?
- b) Føler du vurderingskriteriene i kroppsøving er rettferdig? (kjennetegn på måloppnåelse)
- c) Er det kun ferdighet og kunnskap som skal ligge til grunn for karakteren, eller bør innsatsen også vurderes?

2. Hvordan oppfatter du vurderingsformene i kroppsøvfingsfaget? (underveisvurdering, egenvurdering, sluttvurdering)

- a) Har du noen eksempler på hvordan du blir underveisvurdert etter kompetansemålene?
- b) Hvordan kunne du ønske at du ble vurdert i kroppsøvingstimen?
- c) Vet du når du blir vurdert og hvordan den gjennomføres?

5. Bruk av ulike vurderingsmetoder

1. På hvilken måte innhenter faglærer kunnskap om deg når han/hun setter karakter?

- a) bruk av muntlig/skriftlig tilbakemelding
- b) tilbakemeldingen med eller uten karakter
- c) formelle/uformell vurdering
- d) Får du tilbakemelding i gymtimen i forkant/etterkant av timen? eventuelt på hvilken måte?
- e) Er tilbakemeldingen generell eller konkret i forhold til hva du må jobbe videre med?

VURDERINGSVEILEDNING Kroppsøving Vg2 (Østfold fylkeskommune)

Kompetansemål etter Vg2

Idrett og dans

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- videreutvikle ferdigheter i individuelle idretter og lagidretter
- utarbeide og gjennomføre ulike treningsopplegg med sikte på å forbedre ferdigheter i idrett og dans

Friluftsliv

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- planlegge, gjennomføre og vurdere opphold i naturen og gjøre rede for den innvirkning mat, utstyr og klær kan ha på opplevelsen av naturen

Trening og livsstil

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- bruke treningsmetoder og øvinger innenfor spenst, hurtighet, koordinasjon og teknikk
- planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som inneholder trening av utholdenhet, styrke og bevegelighet
- forklare grunnleggende prinsipper for trening
- forklare viktige faktorer som påvirker egentrening og livsstil

Vurdering i kroppsøving Vg2

I faget Kroppsøving 2 skal en vurdere eleven etter ferdigheter, gjennomføring og kunnskap. Vurderingsveiledningen angir hva som defineres inn under noe kompetanse (karakter 2), god kompetanse (karakter 3-4), og svært god kompetanse (karakter 5-6).

1. Ferdigheter og gjennomføring:

Med gjennomføring menes at eleven skal praktisere den enkelte aktivitet for å nå kompetansemålene.

2. Kunnskap:

En vurderer teoretisk kunnskap og hvordan en anvender denne kunnskapen innenfor de ulike aktivitetene.

Idrett og dans 2		
Noe kompetanse Karakteren 2	God kompetanse Karakteren 3 og 4	Svært god kompetanse Karakteren 5 og 6
Eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none"> ○ i noen grad vise ferdigheter i/utvikling av individuelle idretter og lagidretter ○ utarbeide og gjennomføre enkle treningsopplegg med sikte på å forbedre ferdigheter i idrett og dans 	Eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none"> ○ vise nokså god/god ferdighet i / utvikling av individuelle idretter og lagidretter ○ Utarbeide og gjennomføre gode treningsopplegg med sikte på å forbedre ferdigheter i idrett og dans 	Eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none"> ○ Vise meget god/svært gode ferdigheter i/utvikling av individuelle idretter og lagidretter ○ Utarbeide og gjennomføre meget god/svært gode treningsopplegg med sikte på å forbedre ferdigheter i idrett og dans

Friluftsliv 2		
Noe kompetanse Karakteren 2	God kompetanse Karakterene 3 og 4	Svært god kompetanse Karakterene 5 og 6
Eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none"> ○ Planlegge og gjennomføre opphold i naturen, og i noen grad kunne regjøre for hvordan mat, utstyr og klær kan virke inn på opplevelsen av naturen 	Eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none"> ○ Planlegge og gjennomføre opphold i naturen, og på en nokså god/god måte redgjøre for hvordan mat, utstyr og klær kan virke inn på opplevelsen av naturen 	Eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none"> ○ Planlegge og gjennomføre opphold i naturen og på en meget god/svært god måte regjøre for hvordan mat, utstyr og klær kan virke inn på opplevelsen av naturen

Trening og livsstil 2		
Noe kompetanse Karakteren 2	God kompetanse Karakterene 3 og 4	Svært god kompetanse Karakterene 5 og 6
Eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none"> ○ gjennomføre egentrening som inneholder utholdenhet, styrke og bevegelighet ○ bruke noen treningsmetoder og øvinger innenfor spenst, hurtighet, koordinasjon og teknikk ○ ha kjennskap til grunnleggende prinsipper for trening ○ ha kjennskap til noen viktige faktorer som påvirker egentrening og livsstil 	Eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none"> ○ på en nokså god/god måte gjennomføre og vurdere egentrening som inneholder utholdenhet, styrke og bevegelighet ○ bruke treningsmetoder og øvinger innenfor spenst, hurtighet, koordinasjon og teknikk ○ forklare grunnleggende prinsipper for trening ○ forklare viktige faktorer som påvirker egentrening og livsstil 	Eleven skal kunne <ul style="list-style-type: none"> ○ på en meget god/svært god måte gjennomføre og vurdere egentrening som inneholder utholdenhet, styrke og bevegelighet ○ på en meget god/svært god måte bruke treningsmetoder og øvinger innenfor spenst, hurtighet, koordinasjon og teknikk ○ forklare på en meget god/svært god måte om grunnleggende prinsipper for trening ○ forklare på en meget god/svært god måte om viktige faktorer som påvirker egentrening og livsstil

LÆREPLAN I KROPPSØVING

Føremålet med faget

Rørsle er grunnleggjande hos mennesket. Rørslekultur i form av leik, idrett, dans og friluftsliv er ein del av den felles danninga og identitetsskapinga i samfunnet. Det er difor viktig å gje barn og unge føresetnader for å vere med i og utvikle ferdigheiter i idrett og andre aktivitetar i rørslekulturen, og for å ferdast og opphalde seg i naturen. Fysisk aktivitet for alle i oppveksten er òg viktig for å fremje god helse. Kroppsleg aktivitet, som tidlegare høyrde kvardagslivet til, må ein no meir aktivt leggje til rette for og utvikle i allsidige rørslemiljø.

Kroppsøving som allmenndannande fag skal medverke til at mennesket sansar, opplever, lærer og skaper med kroppen. Sentralt i faget står rørsleleik, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevane ut frå eigne føresetnader skal kunne oppleve meistring og meistringsglede. Faget skal inspirere til rørsle, kreativitet og sjølvstende hos den einskilde. Det skal òg vere med og gje elevane naturopplevingar og innsikt i å nytte naturen til idrett og friluftsliv på ein miljøvennleg måte. Faget skal gje kunnskap om korleis kroppen fungerer i aktivitet og kvile, og erfaring med korleis ein kan utvikle praktiske ferdigheiter i dei ulike aktivitetsformene. Det skal òg vere med og gje fysiske utfordringar og mot til å tøyje eigne grenser for meistring, i både spontan og organisert verksemd. Faget skal gje erfaring i korleis ein kan øve opp god motorikk, styrke og uthald, og kunnskap om korleis ein kan unngå uheldige følgjer av fysisk aktivitet. Det skal gje kunnskap om trening og helse og om korleis ein kan møte krav til å meistre rørsler i kvardagen. Dei sosiale aspekta ved fysisk aktivitet gjer kroppsøvinga viktig for å styrkje sjølvbiletet, identiteten og fleirkulturell forståing. Gode opplevingar i kroppsøving kan vere med og leggje grunnlaget for ein fysisk aktiv og helsefremjande livsstil hos dei unge.

Opplæringa i faget skal medverke til at elevane opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle og samhandle med andre. Dei skal òg få øving i å gjere greie for opplevingar, vurdere praktiske aktivitetar og reflektere over verksemda og sin eigen innsats i faget. Mange element i faget eignar seg for tverrfagleg samarbeid og samspel med lokalsamfunnet slik at elevane får breiare kompetanse. Læringsarbeidet skal fungere haldningsskapande ut frå innhaldet i faget og dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i skulen.

Hovudområde i faget

Faget er strukturert i hovudområde som det er formulert kompetansemål for. Hovudområda utfyller kvarandre og må sjåast i samanheng.

Faget er eit fellesfag for alle utdanningsprogramma i vidaregåande opplæring. Opplæringa skal difor gjerast mest mogleg relevant for elevane ved å tilpassast dei ulike utdanningsprogramma.

Kroppsøving har kompetansemål etter 4., 7. og 10. årssteget i grunnskulen og etter Vg1, Vg2 og Vg3 i den vidaregåande opplæringa.

Oversikt over hovudområde:

Årssteg	Hovudområde		
1.–4.	Aktivitet i ulike rørslemiljø		
5.–7.	Idrettsaktivitet og dans	Friluftsliv	
8.–10.	Idrett og dans	Friluftsliv	Aktivitet og livsstil
Vg1–Vg3	Idrett og dans	Friluftsliv	Trening og livsstil

Aktivitet i ulike rørslemiljø

Hovudområdet *aktivitet i ulike rørslemiljø* omfattar utvikling og automatisering av naturlege, grunnleggjande rørsler i ulike aktivitetsmiljø, både inne og ute. Organiserte aktivitetar og spontan leik i varierte rørslemiljø er sentrale element. Hovudområdet omfattar òg grunnleggjande kunnskap om kroppen og personleg hygiene.

Idrettsaktivitet og dans

Hovudområdet *idrettsaktivitet og dans* omfattar rørsleleik, skapande og utøvande dans og idrettsaktivitetar tilpassa føresetnadene hos elevane. Organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering står sentralt som aktivitetsområde. Dessutan er samhandling og felles reglar viktig del av dette hovudområdet.

Idrett og dans

Hovudområdet *idrett og dans* omfattar eit breitt utval av idrettar og dansar. Utvalet vil variere med lokale forhold og individuelle interesser. Deltaking i og framføring av dansar, både eigenproduserte dansar og dansar frå ulike kulturar, mellom anna ungdomskulturane, er ein del av det.

Friluftsliv

Hovudområdet *friluftsliv* omfattar kunnskapar og ferdigheiter som trengst for å kunne ferdast i naturen. Det skal leggjast vekt på lokale friluftstradisjonar, bruk av nærmiljøet og korleis ein kan orientere seg og opphalde seg i naturen til ulike årstider.

Aktivitet og livsstil

Hovudområdet *aktivitet og livsstil* omfattar ulike aktivitetar og korleis trening kan påverke helsen hos den enkelte. Samanhengar mellom aktivitet og livsstil, basert på interesser og meistring hos den einskilde, er sentrale emne på dette området.

Trening og livsstil

Hovudområdet *trening og livsstil* omfattar kunnskap, erfaring og refleksjon som trengst for å gjennomføre ulike treningsformer og eigentrening som grunnlag for ein aktiv livsstil. Korleis ein kan drive helsefremjande aktivitet og arbeide ergonomisk rett, er òg viktige emne.

Timetal i faget

Timetala er oppgjevne i einingar på 60 minutt:

BARNESTEGET

1.–7. årssteget: 478 timar

UNGDOMSSTEGET

8.–10. årssteget: 228 timar

STUDIEFØREBUANDE UTDANNINGSPROGRAM, MED UNNTAK AV UTDANNINGSPROGRAM FOR MUSIKK, DANS OG DRAMA

Vg1: 56 timar

Vg2: 56 timar

Vg3: 56 timar

YRKESFAGLEGE UTDANNINGSPROGRAM

Vg1: 56 timar

Vg2: 56 timar

Grunnleggjande ferdigheiter i faget

Grunnleggjande ferdigheiter er integrerte i kompetansemåla, der dei medverkar til å utvikle fagkompetansen og er ein del av han. I kroppsøving forstår ein grunnleggjande ferdigheiter slik:

Å kunne uttrykkje seg munnleg i kroppsøving handlar mellom anna om å kunne formidle inntrykk og opplevingar frå ulike aktivitetar. Ein uttrykkjer seg munnleg i utforminga av reglar for leik, ulike typar spel og anna samhandling. Evne til munnleg formidling er òg nødvendig når ein skal organisere og leie aktivitetar.

Å kunne skrive i kroppsøving handlar primært om skriftlege framstillingar av verksemd og vurdering. Det er mest relevant på høgare årssteg.

Å kunne lese i kroppsøving handlar om å kunne hente, tolke og forstå informasjon frå fagspesifikke tekstar. Det gjev grunnlag for å vurdere viktige sider ved arbeidet i faget. Det handlar òg om å tolke kart og forstå symbol.

Å kunne rekne i kroppsøving inneber mellom anna å kunne måle lengder, tider og krefter. Å forstå tal er nødvendig når ein skal planleggje og gjennomføre treningsarbeid.

Å kunne bruke digitale verktøy i kroppsøving er viktig når ein skal hente inn informasjon for å planleggje aktivitetar, dokumentere og rapportere.

Kompetansemål etter Vg2

Idrett og dans

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- vidareutvikle ferdigheiter i individuelle idrettar og lagidrettar
- utarbeide og gjennomføre ulike treningsopplegg med sikte på å forbetre ferdigheiter i idrett og dans

Friluftsliv

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- planleggje, gjennomføre og vurdere opphald i naturen, og gjere greie for korleis mat, utstyr og klede kan verke inn på opplevinga av naturen

Trening og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- bruke treningsmetodar og øvingar innanfor spenst, snøggleik, koordinasjon og teknikk
- planleggje, gjennomføre og vurdere eigentrening som inneheld trening av uthald, styrke og rørsleevne
- forklare grunnleggjande prinsipp for trening
- forklare viktige faktorar som påverkar eigentrening og livsstil

(www.udir.no)